

Revista de EDUCACIÓN y DESARROLLO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud
Universidad de Guadalajara

Número 47 / Octubre-diciembre de 2018

ISSN: 1665-3572

Revista de Educación y Desarrollo | Número 47 | Octubre-diciembre de 2018

- Construcción de vinculación significativa con la carrera tras una elección forzada
- El noviazgo en la escuela secundaria y su trascendencia en la escuela
- Violencia psicológica en noviazgos de adolescentes y jóvenes mexicanos
- Reflexiones en torno a la búsqueda de puentes entre la enseñanza y el aprendizaje
- Diseño de un modelo de educación virtual para educación no formal
- Estrategias de recuperación y rendimiento académico en educación superior
- Intervención para favorecer la metacognición en universitarios ecuatorianos
- Actitudes hacia las matemáticas de estudiantes universitarios
- Prácticas familiares y personales asociadas con el exceso de peso en adolescentes
- Validación del Instrumento por Viñetas para Evaluar Riesgo de Ingesta Emocional en niños
- Orientación psicopedagógica al alumnado con discapacidad sensorial en universidades
- Principales preocupaciones de padres de hijos con altas capacidades



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Dr. Miguel Ángel Navarro Navarro
Rector General

Dra. Carmen Enedina Rodríguez Armenta
Vicerrectora Ejecutiva

Lic. Alfredo Peña Ramos
Secretario General

CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD

Dr. Jaime Andrade Villanueva
Rector

Mtro. Rogelio Zambrano Guzmán
Secretario Académico

Mtra. Saralyn López y Taylor
Secretaria Administrativa

Comité científico editorial:

MÉXICO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud UdeG

Mtra. Fabiola Macías Espinoza (CUCS)

Dra. Maritza Alvarado Nando (CUCS)

Universidad Virtual UdeG

Mtra. Ana Rosa Castellanos Castellanos

Mtro. Manuel Moreno Castañeda

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades UdeG

Dr. Ricardo Romo Torres (CUCSH)

Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño UdeG

Dr. Luis Vicente de Aguinaga Zuno (CUAAD)

Universidad Veracruzana

Dra. Alma Vallejo Casarín

Universidad Autónoma de Baja California

Dra. Graciela Cordero Arroyo

ESPAÑA

Dra. Teresa Gutiérrez Rosado (*Universidad Autónoma de Barcelona*)

Dr. Enric Roca Casas (*Universidad Autónoma de Barcelona*)

Dr. Jaume Sureda Negre (*Universitat de les Illes Balears*)

Dr. Rafael Jesús Martínez Cervantes (*Universidad de Sevilla*)

Dra. María Xesús Froján Parga (*Universidad Autónoma de Madrid*)

Dra. África Borges del Rosal (*Universidad de La Laguna, Campus Guajara*)

COSTA RICA

Mtra. Irma Arguedas Negrini (*INIE-Universidad de Costa Rica*)

ARGENTINA

Mg. Ariana De Vincenzi (*Universidad Abierta Interamericana*)

Revista de EDUCACIÓN y DESARROLLO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud
Universidad de Guadalajara
Número 47 / Octubre-diciembre de 2018. ISSN: 1665-3572

Director y editor general:

Baudelio Lara García

Asistentes de dirección:

Juan Bernardo López Cuéllar / Karla Alejandra Díaz Lara

Mesa de redacción:

Fabiola de Santos Ávila / Raúl Romero Esquivel /
Jorge Martínez Casillas



Asesora artística:

Lorena Peña Brito

Asesora en difusión:

Patricia Yokogawa Teraoka

Asistente administrativa:

María Teresita Higinia Quijas Ibarra

La *Revista de Educación y Desarrollo* es una publicación trimestral. Publica artículos científicos que constituyan informes de investigación, revisiones críticas, ensayos teóricos y reseñas bibliográficas referidos a cualquier ámbito de la educación para la salud, la psicología educativa y, en general, las ciencias de la educación. Los trabajos deberán ser originales, inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista. Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por un mínimo de tres evaluadores externos (*peer review*). Se autoriza la reproducción del contenido siempre que se cite la fuente. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista no se hace responsable del manejo doloso de información por parte de los autores. La *Revista de Educación y Desarrollo* está incluida en los siguientes índices y bases de datos: LATINDEX, PERIODICA, CLASE, IRESIE, Google Académico, Ulrich's International Periodical Directory (Directorio Internacional de Publicaciones Periódicas y Seriadas Ulrich), IMBIOMED (<http://www.imbiomed.com>) y en el Servicio de Información y Documentación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura.

Revista de Educación y Desarrollo. Año 12, número 4, octubre-diciembre de 2018. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/ Es una publicación trimestral publicada por el titular de la reserva de derechos al uso exclusivo con el apoyo del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, situada en Sierra Nevada 950, puerta 16, edificio "H", primer nivel. Guadalajara, Jalisco, México. Código postal 44340. Tel. 10585200, ext. 33011. Editor responsable: Baudelio Lara García. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2002-062713040000-01. ISSN: 1665-3572, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derecho de Autor. Licitud de Título y Contenido en trámite. Diseño y diagramación: ViteArte. Av. Ejército Nacional Mexicano 458-2. Colonia Chapultepec Morales, Deleg. Miguel Hidalgo, CP 11560. Ciudad de México. Este número se terminó de imprimir el 15 de septiembre de 2018, con un tiraje de 1000 ejemplares.

Contenido / Summary

Presentación / Presentation	4
<hr/>	
Artículos originales / Original articles	
➤ Construcción de vinculación significativa con la carrera tras una elección forzada: experiencias de estudiantes de Psicología [Construction of Significant Engagement with Career After a Forced Election: Experiences of Psychology Students] Bernardo Ángel Delabra-Ríos y Gilberto Pérez-Campos	7
➤ El noviazgo en la escuela secundaria y su trascendencia en los asuntos escolares [Courtship in High School and Academic Consequences] Edith Gutiérrez-Álvarez	17
➤ Violencia psicológica en noviazgos de adolescentes y jóvenes mexicanos [Psychological Violence in Dating Relationships of Adolescents and Young Mexicans] Nadia Y. Ocampo-Álvarez, Cristina Estrada-Pineda y Elsy Claudia Chan-Gamboa	27
➤ Reflexiones en torno a la búsqueda de puentes entre la enseñanza y el aprendizaje [Reflections on the Search for Bridges Between Teaching and Learning] Diego Emilio Clementin	35
➤ Proceso de diseño de un modelo de educación virtual para una institución que imparte educación no formal [Designing Process of a Virtual Education Model for an Institution that Provide Non-Formal Education] Alexandro Escudero-Nahón	41
➤ Estrategias de recuperación y rendimiento académico en estudiantes de educación superior del Valle de México [Recovery and Performance Strategies in Higher Education Students of the Valley of Mexico] Carlos Saúl Juárez-Lugo, Sara Lilia García-Pérez, Gabriela Rodríguez-Hernández y Valeria Velázquez-Cedillo	53
➤ Intervención para favorecer la metacognición en universitarios ecuatorianos [Intervention to Improve Metacognition in Ecuadorian University Students] Reina Cleopatra Mestanza-Páez, Ana María Méndez-Puga, María de Lourdes Vargas-Garduño y Pedro Palacios-Salas	61
➤ Actitudes hacia las matemáticas de estudiantes universitarios. El caso del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara	71

[Attitudes Towards Mathematics from University Students. Case: Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas of the Universidad de Guadalajara]

Sara Robles-Rodríguez, Lidia Cisneros-Hernández y Carlos C. Guzmán-Sánchez

- **Prácticas familiares y personales asociadas con el exceso de peso en adolescentes** **81**
[Family and Personal Practices Associated to Weight Excess in Adolescents]
María Guadalupe Vega-López, Guillermo Julián González-Pérez, María Ana Valle-Barbosa, Lorena Vega-López y María Elena Flores-Villavicencio
- **Validación psicométrica del Instrumento por Viñetas para Evaluar Riesgo de Ingesta Emocional en niños** **91**
[Psychometric Validation of the Instrument by Vignettes to Assess Risk of Emotional Eating in Children]
Xóchitl Garza-Olivares, Gabriela Navarro-Contreras, Marina Liliana González-Torres, María Ángela Gómez-Pérez y Ximena Zacarías-Salinas
- **Orientación psicopedagógica al alumnado con discapacidad sensorial en las universidades** **101**
[Psychopedagogical Guidance for Students with Sensory Disabilities at Universities]
Christian Israel Huerta-Solano, Sara Gutiérrez-Cruz, Josefina Sandoval-Martínez, Baudelio Lara-García y Karla Alejandra Díaz-Lara
- **Principales preocupaciones de padres de hijos con altas capacidades** **115**
[Main Concerns of Parents of Children with High Abilities]
Juan Francisco Flores-Bravo, María de los Dolores Valadez-Sierra, África Borges del Rosal y Julián Betancourt-Morejón
- **Empacar sueños. Calidad de vida en personas adultas mayores empacadoras voluntarias de tiendas de autoservicio de Morelia** **123**
[Packing dreams. Quality of Life in Elderly People Voluntary Packers of Self-service Stores in Morelia, Mexico]
Adriana Marcela Meza-Calleja y Júpiter Ramos Esquivel
- **Nuevo modelo educativo: no memorizar sino aprender. Apuntes para una reflexión** **135**
[New Educational Model: Not to Memorize but to Learn. Notes for a Reflection]
Víctor Manuel Rosario-Muñoz, Maritza Alvarado-Nando y Ma. Lucila Robles-Ramos
-
- Normas para la recepción de colaboraciones en la Revista de Educación y Desarrollo** **139**

Presentación

En este número, Delabra-Ríos y Pérez-Campos analizan las experiencias y situaciones que contribuyeron a que estudiantes de bachillerato de la UNAM ingresaran a una licenciatura que no era su principal opción, y en vez de abandonarla, elaboraran un sentido para continuar en la misma. Del estudio se desprende que la vinculación con una carrera que inicialmente fue una “elección forzada” es de carácter procesual, y que en este proceso juegan un papel importante las relaciones que se establecen con pares y profesores, así como la dimensión práctica de la formación profesional.

Por su parte, Gutiérrez-Álvarez se dedicó a estudiar los significados atribuidos al noviazgo y las consecuencias que desencadenan en el contexto escolar de una veintena de adolescentes de dos escuelas secundarias de la Ciudad de México. Mediante un cuestionario abierto y metodología cualitativa, se hicieron visibles múltiples tensiones que dieron cuenta de los significados atribuidos a sus parejas y los vínculos afectivos que traen como consecuencia su gusto o desapego por la escuela.

Dentro del mismo tema, Ocampo-Álvarez, Estrada-Pineda y Chan-Gamboa presentan los resultados de un estudio cuyo propósito fue detectar la presencia de violencia psicológica en los noviazgos de adolescentes y jóvenes mexicanos comparando por sexo las frecuencias de victimización en su actual relación en estudiantes preuniversitarios y universitarios. Los resultados refieren que 18.8% de participantes de los dos sexos han sentido miedo de su pareja, 36.4% se ha sentido atrapado en su noviazgo, mientras que 13.3% reconocen sentirse maltratados en su noviazgo actual. Las frecuencias más altas de violencia psicológica se observan en las variantes desapego y coerción.

Clementin presenta un ensayo que parte del supuesto de que la enseñanza es una práctica que no se reduce a transmitir cultura, sino que implica una mediación social y pedagógica que se constituye en el mapa para que los alumnos hallen las pistas que sirvan de ayuda en sus aprendizajes. Indiscutiblemente, que un alumno aprenda no sólo depende de él, sino de las pistas que tenga a su disposición. Afirma que la enseñanza depende del aprendizaje, pues sin buscar el aprendizaje, carecería de sentido cualquier práctica de enseñanza. Se presentan algunas respuestas en torno a cómo ensayar puentes entre la enseñanza y el aprendizaje, se trata de una arquitectura que permita aguijonear la experiencia de conocer de los alumnos. No obstante, es una arquitectura que no está pensada como una receta eficaz que asegure determinados resultados. Es un trabajo que intenta aportar en el compromiso irrenunciable de los profesores de involucrarse activa y responsablemente para que enseñar sea uno de los motores del aprender.

Para Escudero-Nahón la educación virtual en la educación superior es una modalidad educativa que ha recibido mucha atención por parte de las instituciones mexicanas dedicadas al diseño y certificación de la educación formal, lo que ha permitido que México haya hecho recientes transformaciones estructurales para impulsar la consolidación de la educación virtual y a distancia a nivel nacional. No obstante, la educación no formal que imparten algunos organismos de gobierno, la

sociedad civil y las empresas no ha recibido la misma atención. Lo anterior se hace patente con el hecho de que no existen modelos de educación virtual para la educación no formal o, por lo menos, no son del dominio público. Su estudio de caso tuvo como objetivo diseñar un modelo de educación virtual para un organismo que imparte este tipo de educación no formal. Se utilizó el método de Investigación Basado en Diseño mismo que podría ser aplicado en otros organismos de gobierno, sociedades civiles y empresas que tienen la responsabilidad de impartir educación no formal.

Juárez-Lugo y colaboradores analizaron el uso de estrategias y técnicas de recuperación que utilizan los universitarios en función del género y del rendimiento académico. Se administró la Escala ACRA a una muestra de 1010 universitarios del Valle de México. Los resultados indican que los alumnos del grupo de alto rendimiento y las mujeres emplean con mayor frecuencia las estrategias y técnicas de recuperación. Esta actividad cognitiva sugiere un aprendizaje profundo y marca la diferencia de desempeño entre los grupos contrastados en la investigación.

Mestanza-Páez y cols. se propusieron promover la mejora en la calidad del aprendizaje de estudiantes universitarios de Ecuador mediante el desarrollo de habilidades metacognitivas que pueden ser identificadas y potenciadas a partir de productos escritos. Con base en un diseño cuasi experimental, de tipo pre-test, intervención y post-test y con el uso de un instrumento para evaluar dichas habilidades (HMC), concluyeron que los participantes mejoraron esta área con base en la autorregulación para construir sus aprendizajes e incidir en la calidad de sus escritos.

Robles-Rodríguez, Cisneros Hernández y Guzmán Sánchez identificaron las actitudes hacia las matemáticas de estudiantes de pregrado que cursan programas académicos relacionados con las ciencias administrativas; se utilizó la escala de actitudes hacia las matemáticas de Auzmendi, que evalúa la ansiedad, agrado, utilidad, motivación y confianza que el estudiante manifiesta respecto a las matemáticas. Los resultados muestran actitudes negativas hacia las matemáticas en general, pero particularmente en el factor motivación; por otra parte, las respuestas indican actitudes ambivalentes. Es probable que los docentes influyan en las actitudes mostradas, aunque esta variable se debe estudiar con mayor profundidad.

Vega-López y cols. se propusieron identificar la prevalencia del exceso de peso (sobrepeso y obesidad) en alumnos de escuelas secundarias públicas de la zona metropolitana de Guadalajara, México y su asociación con prácticas familiares y personales. Para ello, realizaron un estudio transversal aleatorizado que incluyó 1706 alumnos (11 a 16 años). Sus resultados permiten constatar una alta proporción de adolescentes obesos y la práctica común de consumir *ad libitum* productos alimentarios de dudoso valor nutricional; por otra parte, no advierten acciones parentales que puedan favorecer el control de peso de los adolescentes y la influencia positiva de pares es igualmente débil.

Por su parte, Garza-Olivares y cols. construyeron un instrumento por viñetas psicométricamente válido para evaluar el riesgo de ingesta emocional en niños de 8 a 11 años de edad para adecuar la evaluación a este tipo de población. El procedimiento implicó varias etapas: entrevistas semiestructuradas, revisión por expertos (jueceo) y validación psicométrica. Los resultados les permiten ofrecer un instrumento psicométricamente válido, con una consistencia interna de .703 por medio del Alpha de Cronbach.

Bajo la perspectiva del Modelo de Orientación Psicopedagógica para Personas con Barreras para el Aprendizaje, en su ensayo Huerta-Solano y cols. se propusieron identificar las barreras y llevar a cabo acciones que puedan incidir en la aten-

ción y seguimiento de la trayectoria escolar del alumnado con discapacidad sensorial, considerando las intervenciones escolar, cultural, social y clínica-psicológica. En el trabajo exponen las deferencias y buen trato que deben tener los alumnos con discapacidad sensorial al recibir la orientación psicopedagógica, así como las adecuaciones a realizarse para garantizar su acceso a las universidades.

Juan Francisco Flores-Bravo y colbs. realizaron un estudio cualitativo para identificar las principales preocupaciones de padres de hijos con altas capacidades. Mediante entrevista semiestructurada, con una muestra de 95 progenitores de niños y niñas de seis a doce años de edad con alta capacidad intelectual que ingresaron a una escuela bajo la modalidad de agrupación se analizaron tres categorías: necesidades educativas de los hijos, aspectos socioafectivos y de interacción, y relaciones familiares. Sus resultados subrayan la necesidad de implementar programas formativos para progenitores en esta área.

Marcela Meza-Calleja y Ramos-Esquivel se propusieron evaluar la calidad de vida y el sentido del trabajo en un grupo de personas adultas mayores que trabajan como empacadores voluntarios en tiendas de autoservicio en Morelia, Michoacán. Conformada por una muestra intencional de 116 personas de 60 años o más que laboraban en 22 establecimientos, los resultados de la investigación muestran que las personas mayores en general se sienten satisfechas con su estado de salud y su calidad de vida.

Por último, Rosario-Muñoz, Alvarado-Nando y Robles-Ramos nos comparten un ensayo donde analizan las implicaciones de uno de los principios planteados en el nuevo modelo educativo de la educación básica en México, proyecto cuestionado en estos momentos en nuestro país, el concepto de aprender a aprender como divisa contra el aprendizaje memorístico y sus implicaciones educativas y para las prácticas docentes.

La portada de este número está ilustrada con una imagen cortesía de la artista Tanis Tuns (Ciudad de México, 1979), *Eli* (2018), 30 cm x 30 cm, ilustración digital, a quien agradecemos su generosidad.

Construcción de vinculación significativa con la carrera tras una elección forzada: experiencias de estudiantes de Psicología

BERNARDO ÁNGEL DELABRA-RÍOS,¹ GILBERTO PÉREZ-CAMPOS²



Resumen

Algunas investigaciones señalan que uno de los factores que inciden en las decisiones de los estudiantes de cambiar, interrumpir o abandonar sus estudios de nivel superior es la dificultad de dotar de sentido a la experiencia educativa, cuestión que deriva del ingreso a carreras no deseadas. El presente trabajo analiza las experiencias y situaciones que contribuyeron a que estudiantes de bachillerato de la UNAM que ingresaron a una licenciatura que no era su principal opción en vez de abandonarla elaboraran un sentido dentro de la misma. Se llevó a cabo una investigación de corte cualitativo. Los participantes fueron tres estudiantes, dos mujeres y un hombre, de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES-I) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se llevaron a cabo 3 entrevistas con cada participante, las cuales fueron transcritas en su totalidad y releídas a detalle, lo cual permitió delimitar ejes que fueron analizados desde el planteamiento de la psicología cultural. Del estudio se desprende que la vinculación con una carrera que inicialmente fue una “elección forzada” es de carácter procesual, y en este proceso juegan un papel importante las relaciones que se establecen con pares y profesores, así como la dimensión práctica de la formación profesional.

Palabras clave: Elección de carrera, Experiencia de los estudiantes, Identidad profesional, Psicología educativa, Trayectoria escolar.

Construction of Significant Engagement with Career After a Forced Election: Experiences of Psychology Students

Abstract

Some research indicates that one of the factors that influence the decisions of students to change, interrupt or abandon their higher education is the difficulty of making sense of educational experience, an issue that derives from the entry to unwanted careers. The present work analyzes the experiences and situations that contributed with baccalaureate students of the National Autonomous University of Mexico (UNAM) that entered a bachelor's degree that was not their main option instead of abandoning it they will elaborate a sense within it. A qualitative investigation was conducted. The students were three students, two women and one man, from the Psychology Career of the FES Iztacala of the National Autonomous University of Mexico. Three interviews were conducted with each participant, which were transcribed in their entirety and reread in detail, which allowed us to delimit the axes that were analyzed from the approach of cultural psychology. The study shows that the relationship with a career that was initially a “forced election” is of a procedural nature, and in this process the relations established with peers and teachers play an important role, as well as the practical dimension of professional education.

Keywords: Academic Trajectories, Career Choice, Educative Psychology, Professional Identity, Student's Experiences.

Recibido: 13 de mayo de 2018
Aceptado: 11 de julio de 2018
Declarado sin conflicto de interés

1 Profesor de Asignatura A de la Carrera de Psicología, FES Iztacala/UNAM. delabra2303@gmail.com

2 Profesor Asociado C Definitivo de la Carrera de Psicología, FES Iztacala/UNAM. gpc.fesi@gmail.com

Introducción

En el tránsito del bachillerato al nivel superior la elección de carrera aparece como una decisión crucial dada su importancia para la formación profesional y el futuro laboral de los jóvenes estudiantes, además que, como señala Guzmán (2002), la elección de una carrera implica elegir un estilo de vida. En general parece sobreentenderse, tanto en discursos académicos como legos, la importancia que tiene una “buena” elección de carrera y las repercusiones de una “mala” elección, así como la relación que guarda esta última con fenómenos como la deserción y el rezago escolar en el nivel superior (Romo, 2012; Norzagaray, Maytorena y Montaña, 2011).

Pese a su innegable relevancia social, la elección de carrera no ha sido un tema ampliamente estudiado en sus aspectos cualitativos por el grueso de la investigación educativa en México. Gran parte de los trabajos que se han llevado a cabo en torno a esta temática han sido desarrollados desde la psicología y son de tipo cuantitativo. Emplean instrumentos de evaluación y modelos estadísticos que buscan factores que influyen en la elección; entre los factores más frecuentemente estudiados en los trabajos revisados están el nivel socioeconómico del estudiante, el género, el autoconcepto y las expectativas que tienen en torno a la carrera (Pech y Villalobos, 1993; Coello, 1992; Gamboa y Marín, 2009) o la influencia de estereotipos sociales y la consiguiente importancia del prestigio social asociado a la carrera elegida (Salas, 1992). Otro elemento de importancia es la proyección a futuro y las expectativas laborales, así como la posibilidad de obtener ingresos económicos altos al ejercer la profesión (Pech y Villalobos, 1998).

No obstante, la elección de carrera es un proceso complejo en el que se conjugan motivos, razones y circunstancias diversos y para cuyo estudio resulta fundamental recurrir a las experiencias concretas de los propios estudiantes. Tal es la pluralidad de estas circunstancias que resulta imposible –y, hasta cierto punto, es algo estéril– intentar darles un orden jerárquico o señalar el predominio de alguna. Aunado a lo anterior hay que tener presente que con frecuencia los estudiantes cuentan con un abanico bastante amplio de posibilidades en cuanto a oferta educativa e instituciones de educación superior, lo cual puede complejizar sus decisiones y elecciones (Montero, 2000).

En este proceso los estudiantes ponen en juego múltiples criterios y valoraciones, algunos relaciona-

dos directamente a su persona y las condiciones en que se encuentran en momentos previos al término del bachillerato, contemplando sus aficiones, habilidades y preferencias. En ciertos casos, quienes estudiaron en un bachillerato tecnológico tienen la expectativa de darle continuidad a la formación (Ramírez, 2012), otros parten de la intención de reproducir un proyecto familiar (Guzmán, 2004), y otros más, que compaginaron actividades laborales y académicas en algún momento de sus vidas, esperan enriquecer su desenvolvimiento laboral con una formación profesional (Romo, 2012). Inclusive en ocasiones, como indica Guzmán (2013), las decisiones tomadas por los estudiantes son parte de un plan estratégico en el que se prioriza la posibilidad de obtener un lugar, independientemente de que sea o no en la institución o en la carrera de su elección.

En esta multiplicidad de posibles formas de elegir una carrera destacan los casos en que, contrario a lo que se esperaría, las decisiones que toman los estudiantes no son parte de un proceso informado, reflexionado o sustentado en un proyecto elaborado con antelación que tome en cuenta sus posibilidades –ya sean económicas o de disponibilidad de tiempo, en el caso de quienes trabajan por ejemplo– para dedicarse a los estudios universitarios, sino que muchas veces responden a circunstancias más bien azarosas, imprevistas. Como señala Ramírez (2012), retomando la noción propuesta por Bourdieu y Passeron (2008), una gran proporción de estudiantes se encuentran en una carrera que les fue asignada como resultado de una “elección forzada como vocación”.

Ramírez (2012), a partir de los hallazgos de su investigación, señala que entre los diversos factores que inciden en las decisiones de los estudiantes de cambiar, interrumpir o abandonar sus estudios de nivel superior se encuentra la dificultad o imposibilidad de dotar de sentido a la experiencia educativa, cuestión derivada, en muchas ocasiones, del ingreso a carreras no deseadas o de darse cuenta que la opción elegida no concuerda con las expectativas iniciales. En estos casos, la condición de estudiante se vive como transitoria y la permanencia en la universidad constituye un dilema continuo.

No obstante, esta autora menciona que las experiencias de los estudiantes que cursan carreras de “segunda opción” no son necesariamente problemáticas e inclusive en ocasiones representan la oportunidad de descubrir intereses y vocaciones. Cada estudiante asume de distinta manera la “elección forzada”. Añade que las implicaciones de la “segunda opción”

no se han estudiado lo suficiente y poco se sabe sobre las formas en que ésta incide en las trayectorias y experiencias escolares.

De acuerdo con lo anterior, el propósito de la presente investigación es documentar y analizar las experiencias de estudiantes de bachillerato de la UNAM que ingresaron a una carrera que no era su principal opción pero que, en vez de abandonarla, construyeron una vinculación significativa con la misma.

Referentes teóricos

Este trabajo se desarrolló desde el marco de la psicología sociocultural, la cual es una empresa interdisciplinaria surgida como alternativa a las corrientes psicológicas que no contemplan a la cultura y su relación con el individuo (Cubero y Santamaría, 2005). Desde este enfoque se asume que el individuo y el mundo sociocultural mantienen una relación de constitución mutua, es decir, que las personas, a través de sus prácticas cotidianas, colaboran a que el mundo sea lo que es a la vez que son constituidas como cierto tipo de personas por ese mundo del que son parte (Holland y Lave, 2009; Pérez, 2014).

Se concibe a las personas como participantes de prácticas sociales diversas y complejas, moviéndose a través de y participando en múltiples contextos de práctica social (como la escuela, el hogar, el espacio de trabajo, entre otros) los cuales configuran su estructura de práctica social personal. En cada uno de estos contextos, las personas ocupan posiciones sociales particulares, establecen distintos tipos de relaciones con otros participantes (v.gr. familiares, amigos, compañeros de clases, profesores) y encuentran posibilidades y restricciones para su práctica social personal que encarna intereses y preocupaciones diversas las cuales, por consideraciones esencialmente prácticas, deben articularse de algún modo (Dreier, 1999; Dreier, 2011). Así:

Las experiencias de participación en diversos contextos plantean a la persona interrogantes prácticas sobre qué significan y cómo articularlas de un modo que tenga sentido personalmente (lo que no quiere decir que la articulación sea armónica ni definitiva); es decir, que le permita guiar sus participaciones en y a través de los contextos con cierta cohesión y coherencia. A las perspectivas personales que se elaboran para jugar este papel orientador, Dreier (1999, 2008) las llama *posturas* (Pérez y Salguero, 2016, pp. 12-13).

Por lo tanto, la concepción de sujeto que se sostiene en este planteamiento es la de uno que no está totalmente determinado por las condiciones de su existencia social, sino que tiene una capacidad agnoscitiva, es decir, la capacidad de elegir entre opciones y tomar decisiones (Dreier, 1999). Lo anterior resulta indispensable cuando tomamos en consideración la complejidad de las sociedades actuales en las cuales las personas, en distintos momentos de sus trayectorias de vida y en los diferentes contextos en los que participan, se encuentran con una multiplicidad de alternativas de entre las cuales puede elegir, así como puntos críticos en los que deben tomar decisiones (Hundeide, 2005) como en el caso de la elección de una carrera. Para abordar esta cuestión, Hundeide (2005) propone el concepto de *situación de oportunidad*, el cual se refiere a las opciones o *senderos de vida* que se encuentran como posibilidades en el entorno social de las personas, de entre las cuales pueden percibir algunas como relevantes, congruentes, disponibles o no disponibles desde su posición existencial.

Por otra parte, es importante precisar la concepción de aprendizaje que retomamos y su relación con la identidad tal como son planteados desde esta propuesta sociocultural en psicología. El aprendizaje es concebido como un aspecto integral de la práctica social, como una parte de la vida social cotidiana (Lave y Wenger, 2007). El énfasis, más que en el desarrollo de capacidades cognitivas y las situaciones de enseñanza explícitas, está en la estructuración del mundo social y las distintas posiciones desde las que participan las personas en él. Asimismo, asumir al aprendizaje como un aspecto de la práctica social implica considerar a la persona como totalidad, en relación con el mundo social y volviéndose una clase de persona; es decir, aprender involucra la construcción de identidades y una forma de afiliación a comunidades (Wenger, 2001; Pérez, 2014). En este tenor, Lave y Wenger (2007:27) definen a la identidad como “las relaciones vividas, a largo plazo, entre las personas, su lugar y participación en comunidades de práctica”.

Desde este horizonte conceptual, la elección de carrera, “buena” o “mala”, es vista como un proceso que se va construyendo y no depende nunca de un factor precedente determinante. El nivel socioeconómico, el género, las expectativas de la carrera, el autoconcepto, las expectativas familiares, etc., son condiciones que se entretajan de una manera específica a través del modo de implicación personal tanto en el contexto escolar como en los otros contextos que conforman la estructura de la práctica social personal.

Dicha implicación personal, en tanto orientación del modo de participar en una variedad de contextos, condensa tanto una visión de pasado (de dónde vengo, qué he sido) como de futuro (a dónde quiero llegar, en quién me quiero convertir), una jerarquización de la relevancia y la interdependencia de los diversos intereses, metas y preocupaciones particulares vinculados a dichos contextos, un despliegue de competencia y un compromiso con el aprendizaje de ciertas prácticas, y una forma de afiliación o pertenencia a ciertas colectividades. Es desde este entramado conceptual que abordamos el proceso de elaborar una vinculación significativa con una carrera que inicialmente fue una “elección forzada”.

Método

La metodología empleada fue de corte cualitativo, pues ésta busca conocer e interpretar los fenómenos recuperando la perspectiva de las personas y permite “analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (Flick, 2007:27). Este esfuerzo por recuperar la perspectiva de las personas no excluye, sino por el contrario, demanda su ubicación dentro de coordenadas históricas y socioculturales tal y como están incorporadas en los contextos locales de participación.

Sobre los participantes

Participaron tres estudiantes, dos mujeres y un hombre, de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES-I) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con un rango de edad de 22 a 24 años. En el periodo en que se realizó la investigación se encontraban cursando el octavo y último semestre en un grupo del turno matutino.

Para la selección de los participantes se optó por un muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1967), el cual permite seleccionar los casos para construir aportes conceptuales vinculados con el objetivo de la investigación. Los criterios de selección fueron los siguientes: a) que hubieran intentado ingresar a una licenciatura diferente a Psicología; b) que hubieran cursado y concluido el bachillerato en algún plantel del Colegio de Ciencias y Humanidades o la Escuela Nacional Preparatoria (dada esta condición, se presuponía que habían pasado por un proceso de transición del bachillerato a la licenciatura similar en términos de requerimientos y trámites institucionales); y c) que se encontraran por iniciar el octavo semestre de la licen-

ciatura, lo cual suponía que no hubieran abandonado la carrera pese a que ésta no había sido su primera opción de formación profesional.

Procedimiento

Habiendo definido los criterios de selección y, con base en ellos, identificado a los posibles participantes, fueron contactados de manera personal e informados sobre el propósito de la investigación y las características principales de su diseño. En atención a los principios éticos de la investigación, se trataron los términos de confidencialidad; por lo anterior, se asignó un pseudónimo a cada uno de ellos para resguardar sus identidades. Por último, se enfatizó el carácter voluntario de su participación, lo cual implicaba el derecho a retirarse del estudio en el momento en que lo desearan sin enfrentar consecuencia alguna.

Estrategia de construcción de los datos: la entrevista semi-estructurada

La entrevista semi-estructurada, pensada como una interacción conversacional entre el investigador y los participantes (Taylor y Bogdan, 1987), busca entender el mundo desde la perspectiva de los entrevistados y desvelar el significado de sus experiencias (Kvale, 2011).

En total se realizaron nueve entrevistas, tres con cada uno de los participantes. La duración de cada una osciló entre los cincuenta minutos y la hora con quince minutos. Durante la realización de cada entrevista se empleó una grabadora de voz marca Sony, modelo ICD-UX200, además de bolígrafo y hojas de papel para realizar notas sobre frases y expresiones, así como ciertas reacciones y gesticulaciones de los entrevistados, las cuales se incorporaron posteriormente en las transcripciones.

Para la realización de las entrevistas, se elaboró un guion que fue reestructurándose de acuerdo con la información que se obtenía en cada sesión y en relación a las particularidades de cada caso. Las sesiones de entrevista se llevaron a cabo en diferentes espacios dentro de la FES Iztacala, los cuales fueron elegidos porque ofrecían cierta privacidad y pocas distracciones. Previo al análisis, las entrevistas fueron transcritas en su totalidad empleando los símbolos propuestos por Jefferson (1985, en Have, 1999). Estos símbolos dan cuenta de elementos de la producción del habla tales como los silencios y las expresiones simultáneas, además de algunas características como la entonación, el énfasis y los cambios de volumen.

La lectura y re-lectura detenida de las transcripcio-

nes fue el primer paso en el trabajo de análisis. Este permitió delimitar ejes temáticos cuyo contenido fue contrastado con los conceptos proporcionados por el marco de la psicología cultural, propiciando la reflexión teórica.

Resultados

Primeras experiencias en la carrera de Psicología: entre la posibilidad de abandonar la carrera y la decisión de permanecer

Como se señaló anteriormente, los participantes en principio habían planeado o elegido estudiar carreras diversas, como ingeniería en sistemas computacionales, medicina y química farmacobiológica, las cuales, desde su situación de oportunidad (Hundeide, 2005) al finalizar el bachillerato, aparecían para ellos como opciones congruentes. Sin embargo, bajo circunstancias diversas ingresaron a la carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES-I). De acuerdo con Ramírez (2012), la transición del bachillerato a la licenciatura supone una serie de dificultades para los estudiantes, particularmente en los ámbitos académico y social. Las experiencias narradas por los participantes muestran que esta transición puede complicarse cuando la carrera a la que se ingresa no es la que se había elegido en principio. Los participantes hacen particular énfasis en cómo la concepción que tenían de la Psicología como disciplina y del quehacer profesional del psicólogo previo a su ingreso a la licenciatura se vio fuertemente confrontada con sus primeras experiencias como estudiantes en la FES Iztacala.

Llama mucho la atención que los tres participantes tenían una concepción eminentemente clínica del quehacer psicológico. Es importante tener en consideración que, a la sazón, el objetivo de las asignaturas de los primeros semestres en la FES-I era proporcionar a los estudiantes una formación teórico-metodológica con la cual se asumía podrían afrontar las exigencias de las asignaturas aplicadas en los últimos cuatro semestres de la carrera. La orientación teórica del plan de estudios desde su inicio (a mediados de los años 70) era conductista, aunque con el paso del tiempo se incorporaron otras corrientes teóricas en las distintas clases a lo largo de los ocho semestres que componen la licenciatura. No obstante, las experiencias de los participantes muestran que, al menos en ciertos grupos, el conductismo seguía siendo la corriente teórica predominante durante los primeros semestres.

En ese marco académico, el marcado contraste

entre los contenidos de corte conductista en las clases y las expectativas de formarse, desde un inicio, como psicólogo clínico, constituyó uno de los principales motivos por los cuales los participantes consideraron la posibilidad de tramitar un cambio de carrera o de plantel. Esto concuerda con lo mencionado por Ramírez (2012) respecto a que uno de los elementos que inciden en las decisiones de cambiar o abandonar los estudios de licenciatura es la dificultad de dotar de sentido a la experiencia educativa, cuestión relacionada con que la opción elegida no concuerda con las expectativas iniciales.

En los casos analizados, la opción de abandonar la carrera no fue algo que haya sido considerado sólo durante el primer semestre, sino que fue una posibilidad que permaneció latente durante varios semestres. Es posible identificar en las narraciones momentos álgidos en los que abandonar la carrera era una opción viable. Mario, por ejemplo, consideró tramitar su cambio a la Facultad de Psicología en Ciudad Universitaria (CU) alrededor de un mes después de haber ingresado a la FES Iztacala porque “estaba decepcionado de la carrera”; Sandra pensó en abandonar la carrera durante el tercer semestre pues “no le veía futuro” ni “veía dónde aplicaba” la Psicología; Fernanda, por su parte, estableció un vínculo bastante peculiar con la carrera pues vivía su condición de estudiante como transitoria debido a que la Psicología “ni siquiera estaba como un proyecto de vida”, por lo que cada semestre se mantenía al tanto de las fechas para realizar los trámites así como de los requisitos necesarios para concretar su cambio.

Esta indefinición en torno a abandonar o no la carrera puede prolongarse por motivos diversos, personales, relacionales o institucionales. No contar con el promedio de calificaciones requerido para tramitar el cambio de carrera es uno de los de mayor peso. Sandra, al respecto, comenta que por no tener el promedio necesario tuvo que conformarse: “...dije ‘necesito tal promedio, tengo siete, no, olvídalo, no, ya no, no puedo’, después dije ‘bueno atente como que a eso ¿no? o sea quiere lo que tienes, me conformo, literal me conformo’...” (Entrevista 2, p. 22).

Otro motivo importante fue que reflexionaron sobre las ventajas y desventajas de abandonar un lugar en una carrera y aventurarse a ingresar a otra, lo cual implicaría, en ciertos casos, enfrentarse nuevamente a mecanismos de ingreso como exámenes de admisión o, en otros casos, como el de Mario, no contar con el apoyo de su familia.

Sobre la relevancia de las relaciones interpersonales en la transición al nivel superior

De acuerdo con Ramírez (2012), el modo en que los estudiantes logran integrarse a la vida universitaria, tanto en el ámbito académico como el social, está estrechamente vinculado con el tipo de relaciones que se entablan y mantienen entre pares. Las experiencias de los participantes concuerdan con lo anterior y muestran que las relaciones interpersonales no sólo con los pares, sino con otros actores del escenario educativo, como los profesores, tuvieron un papel sumamente importante en los distintos tipos de vínculos que se fueron estableciendo con la escuela, además de que incidieron de diferentes maneras en la disyuntiva en que se encontraban los estudiantes entre continuar en la carrera o abandonarla.

Los casos analizados muestran que los diferentes tipos de relaciones con los pares (de amistad, de pareja, con los compañeros de clase) atraviesan distintos aspectos de la vida escolar, tanto académicos como de orden social, y que los estudiantes van elaborando diferentes configuraciones de sentidos respecto a éstas. Además, estas relaciones se van entrelazando con modos de vincularse con la escuela y de participar en ella, es decir, con diferentes maneras de *ser estudiante*.

El caso de Mario muestra que en la experiencia escolar el otro más importante puede ser la pareja amorosa o sexual. En su caso, puede observarse cómo el noviazgo está entrelazado con una manera particular de vincularse con la escuela. Dado que su narración ofrece detalles sobre dos relaciones de pareja, una que inició en el bachillerato y se extendió hasta la licenciatura, y otra que tuvo lugar durante la segunda mitad de la licenciatura, permite observar que en la licenciatura, a diferencia del bachillerato, las relaciones de pareja tienden a tener un carácter menos transitorio y pueden convertirse en una fuente de apoyo importante para enfrentar las exigencias académicas o, en palabras del participante, para “hacer más ligera la carga de la escuela”.

Por otra parte, los tres casos ponen de manifiesto que los profesores(as) pueden incidir de distintas maneras en los modos en que los estudiantes se involucran en las prácticas escolares. También muestran que el profesor puede ser un elemento que por diversos motivos apunte la intención de los estudiantes de abandonar la carrera, como en el caso de Fernanda y una profesora con quien tomó una clase durante el quinto semestre, a quien ella le temía debido a lo estricta que era: “...cuando iba en quinto la maestra

A*** me daba mucho miedo, me daba terror, [...] incluso falté creo a diez clases [...] la maestra A*** fue de mis peores bombas (sic) para querer salirme de la carrera...” (Entrevista 2, p. 20).

El docente también puede ofrecer motivos para continuar con la carrera y contribuir, a veces inadvertidamente, al fortalecimiento del vínculo de los estudiantes con la escuela y la carrera. El caso de Mario ilustra lo anterior; él relata que tras experimentar una época de decepción en relación a la carrera, tomó la primera clase de contenidos psicoanalíticos y el profesor jugó un papel importante en el interés que fue generando por ésta pues le “gustaba mucho cómo impartía la clase, cómo explicaba, cómo tomaba las cosas” (Entrevista 2, p. 9). El caso de Fernanda, por su parte, muestra que en ocasiones detalles de la persona del profesor que son aparentemente ajenos al ámbito académico coadyuvan a la implicación de los estudiantes en las clases y las actividades; ella comenta que en tercer semestre tomó clases con un profesor que le parecía “guapo”, además de que le “caía bien” y “era muy inteligente”, por lo cual le “agradaba estar en su clase y hacer sus tareas y sus trabajos bien”.

Procesos de construcción de una vinculación significativa con la carrera

A continuación, presentamos las cuestiones centrales de los procesos a través de los cuales, en lugar de decidirse a abandonar la carrera de Psicología, los participantes fueron reelaborando su vínculo con ésta y elaborando un sentido dentro de la misma. Como será evidente, la construcción de una vinculación significativa con la escuela y la carrera no es automática ni repentina, sino que es de carácter procesual y puede tener múltiples posibilidades.

Al contrastar los casos, un aspecto que salta a la vista como un elemento compartido es la gran relevancia que tuvieron las distintas experiencias de los estudiantes en las asignaturas de carácter aplicado, a partir del quinto semestre de la licenciatura y en los siguientes, para dejar de considerar la posibilidad de abandonar la carrera y reelaborar los vínculos con ella. Sandra, por ejemplo, señala que tras su primer contacto con pacientes comenzó a “nacer su amor” por la carrera. Fernanda menciona que a partir del trabajo que llevó a cabo con niños en una escuela primaria, se dijo a sí misma “yo quiero ser psicóloga, no me salgo”. Lo anterior da sustento al argumento de que es la dimensión práctica la que le da sentido a la for-

mación profesional de los estudiantes de psicología, cuestión en la que profundizaremos en las líneas siguientes.

Quinto semestre de la licenciatura en psicología en la FES Izta-cala, punto de inflexión académico-institucional

La condición estructural del currículum en la FES-I tiene implicaciones importantes en las trayectorias escolares de los estudiantes, pautando momentos que son críticos para su formación profesional. El servicio social en la carrera de Psicología tiene la particularidad de ser intracurricular, es decir, está contenido en algunas asignaturas que los estudiantes cursan a partir del quinto semestre, de manera que en el plan curricular es clara la distinción entre un primer periodo meramente teórico y un segundo periodo de "aplicación" o práctico. Así, el quinto semestre aparece como un punto de inflexión en términos de que los estudiantes se encuentran, en el trabajo desarrollado como parte de las asignaturas de Psicología Aplicada Laboratorio (PAL) V, VI, VII y VIII, con distintas situaciones en las que tienen que responder a cierto tipo de demandas y asumir una responsabilidad profesional.

Debido a que a través de las distintas asignaturas aplicadas los estudiantes en la FES-I tienen la oportunidad de tomar clases con profesores que trabajan en distintos contextos de intervención (escuelas que van del nivel básico al superior, hospitales, estancias del DIF, entre otros), los relatos de los participantes ofrecen un abanico de experiencias diverso. De entrada cabe señalar que hay un contraste significativo entre estas experiencias y las correspondientes a las clases de los primeros semestres, particularmente porque representan un ámbito en donde es necesario articular la teoría y la práctica. Ya no se trata, como en los primeros semestres, de solamente leer sino que las exigencias prácticas le daban un sentido, una finalidad, a los contenidos que leía, tal como lo menciona Mario: "no fue solamente como en semestres pasados que lees, lees, lees y luego ¿qué haces?, sino que ahí sí me vi como que más con la necesidad y con la iniciativa de leer qué [podría] hacer y aplicarlo" (Entrevista 3, p. 12).

Sin embargo, los estudiantes se encuentran con varias dificultades al intentar vincular el bagaje teórico del que se han hecho a lo largo de la carrera con las problemáticas a las que se enfrentan en los ámbitos de intervención. Tal como menciona Fernanda, al revalorar su experiencia en un centro de salud durante los últimos dos semestres de la carrera: "te vas encontrando con varios casos en los que muchas técnicas

que te enseñan no funcionan" (Entrevista 3, p.2). Frente a estas dificultades, los estudiantes se ven en la necesidad de buscar otras opciones de intervención que respondan a las problemáticas específicas con las que se van encontrando. En estas circunstancias, recurren a la búsqueda de información en artículos, libros e incluso en fuentes de Internet, como señala Sandra en su relato, "métete a investigar, métete a ver artículos, a ver qué puedes utilizar y qué no puedes utilizar" (Entrevista 3, p.7). Lo anterior pone de manifiesto que, a pesar de tratarse de prácticas situadas en contextos de educación escolarizada, no puede ignorarse el papel que juega el *aprendizaje en la práctica* en la formación profesional de los psicólogos.

A lo anterior hay que añadir que estas dificultades con que se encuentran los estudiantes en los ámbitos de intervención no son, por así decirlo, "negativas" sino todo lo contrario, pues proveen de situaciones que van configurando un currículum de aprendizaje (en contraste a un currículum de enseñanza como en los primeros semestres de la licenciatura), por lo que es importante tomar en consideración la estructuración de la práctica social en donde se sitúa su trabajo para comprender más ampliamente las posibilidades y limitantes, así como las implicaciones, de este tipo de aprendizaje.

También nos parece importante destacar la importancia del desarrollo de un compromiso ético profesional que implica asumir como una responsabilidad el bienestar de otra persona, en este caso, del usuario. Esto implica que los estudiantes no asumen su participación en contextos de intervención solamente como un medio para aprobar la asignatura u obtener una calificación alta, sino que se va construyendo un compromiso para con el usuario y su propia labor como psicólogo, el cual reconoce que la persona asiste al servicio clínico por una necesidad o interés particular. En este tenor, lo que relata Mario sobre el caso con el que trabajó en una clase de octavo semestre es bastante ilustrativo: "...no me quise ver así de restarle importancia porque sea sólo una práctica, porque a final de cuentas pues sigue siendo una chamba o ellos (los usuarios) van en la necesidad de algo, de que les ayudes en algo..." (Entrevista 3, p. 14).

Construcción de una identidad profesional

El análisis de los casos también nos lleva a reconocer y señalar que la participación de los estudiantes en los contextos de intervención de las clases aplicadas implica la construcción de identidades profesionales. Desde la propuesta de Lave y Wenger (2007),

podemos considerar que los estudiantes de la FES-I, al ingresar a contextos de intervención, se mueven hacia una participación más plena lo cual involucra más y mayores responsabilidades y tareas más difíciles, el desarrollo de habilidades particulares y, además, el incremento del sentido de identidad como un profesional capaz.

Así, la participación en estos contextos desde una posición que ya no es la de un estudiante de psicología sino la de un psicólogo reconocido y legitimado tanto por la institución escolar como por los usuarios (e incluso por los profesores), va teniendo consecuencias relevantes en la manera como los propios estudiantes se conciben a sí mismos y, a la vez, se vinculan con la carrera. Como lo plantean Lave y Wenger (2007), la participación cambiante va modificando la manera en que una persona actúa, entiende y es entendida por otros como sujeto social. En este sentido, resulta interesante encontrar a través de los casos analizados lo relevante que fue para ellos que los propios usuarios los reconocieran como competentes y reconocieran el valor de su trabajo, así como los resultados que éste estaba teniendo. Mario lo menciona en su relato: “era muy gratificante el llegar y que tú hablaras con tu usuario y te dijera ‘pues es que ya me siento mejor porque empecé a hacer eso que me dijiste’” (Entrevista 3, p.15); él mismo explica que se trata de sentirse satisfecho porque el trabajo realizado con las personas tiene efectos. Fernanda, por su parte, señala que: “si las personas te dicen ‘muchas gracias’, un cambiezote [sic], o sea un detallito de nada más decir ‘sí me sirvió’, nada más con que me digan eso, me siento muy bien” (Entrevista 2, p. 11). En relación con esto último, es importante señalar que el hecho de ser reconocido por otros como competente es la contraparte de un sentimiento y un despliegue de competencia en la práctica (que es uno de los planos de la identidad), que sólo se realiza por la mediación de los otros.

También es importante subrayar que este proceso de aprendizaje y construcción de una identidad profesional como psicólogo no es puramente individual; en los relatos es claro el papel de otras personas, como los compañeros de clase y los profesores. Particularmente estos últimos representan un apoyo para los estudiantes y confieren legitimidad a su práctica (Lave y Wenger, 2007) en los ámbitos de intervención. Desde la perspectiva de los estudiantes, esta cuestión es de gran relevancia pues la planeación que desarrollan en torno a la intervención en casos clínicos pasa por la opinión y conocimiento de los profesores,

como menciona Mario en su relato, cuando trabajaba con un caso clínico durante el octavo semestre: “consultaba con la profesora para ver si como yo lo había entendido y lo había interpretado y cómo lo podía aplicar era válido” (Entrevista 3, p. 12).

En cuanto al apoyo que brindan los compañeros de clase, si se asume a los estudiantes como aprendices de psicólogo, puede retomarse lo mencionado por Lave y Wenger (2007): “parece típico del ser aprendiz que los aprendices aprendan mucho más en relación con otros aprendices” (p. 68). Que un estudiante considere que un compañero suyo es “bueno” dando terapia, permite entablar lazos de colaboración y situaciones de reflexión y aprendizaje conjuntos. Mario, por ejemplo, señala en su relato que su entonces pareja era “muy buena dando terapia” por lo que en ocasiones le pedía consejos sobre cuestiones específicas relacionadas con los casos con los que trabajaba en las asignaturas aplicadas. Que ella le hablara sobre las experiencias que tenía en la clínica en la que prestaba servicio psicológico, representó un apoyo al aprendizaje de Mario.

Para finalizar este apartado, quisiéramos destacar el papel de la construcción de una identidad profesional, entrelazada con el proceso de desarrollo de la identidad personal como alguien que, por así decirlo, “ha encontrado su camino en la vida”, como la vía a través de la que ocurre no sólo una reconciliación con la carrera sino la construcción de un proyecto de vida posible vinculado con esa identidad profesional. Esta cuestión es bastante evidente en los relatos de los participantes, quienes hicieron mención de proyectos a futuro que contemplaban no sólo su desenvolvimiento profesional, especialmente en el ámbito clínico de la Psicología, sino también las posibles modalidades a través de las cuales se titularían como licenciados y la opción de continuar estudiando cuestiones relacionadas con la Psicología a través de posgrados, diplomados o especialidades.

Consideraciones finales

La “elección forzada” de una carrera es un fenómeno cuya frecuencia, impacto e implicaciones personales y académicas no han sido estudiadas con la necesaria profundidad. Nuestra investigación aporta algunos puntos importantes sobre este fenómeno y deja abiertos cuestionamientos clave. Nos gustaría poner especial énfasis en el carácter procesual de la construcción de un vínculo con la carrera, el cual se expresa en los aspectos que a continuación enunciamos.

La posibilidad de un cambio de carrera no suele ser algo transitorio y confinado al primer año de la formación, sino que en algunos casos se prolonga más. Esto implicó que los jóvenes cuyos casos analizamos tenían que afrontar la continuación de su estancia en la escuela en una condición de incertidumbre, pero que no los llevó a desentenderse de su condición de estudiantes. Valdría la pena profundizar en investigaciones posteriores en esta condición estudiantil incierta, la cual, contrario a lo que podría pensarse desde ciertas ópticas, no necesariamente es un precedente del rezago o el abandono escolar. Asimismo, nos parece importante destacar la necesidad de incluir en el análisis de las experiencias estudiantiles a los contextos institucionales en los que éstas se despliegan; en esta investigación este punto resultó importante al observar que la posibilidad de cambiar de carrera no se concreta en algunos casos porque no es, en términos de Hundeide (2005), una opción disponible debido a los requisitos, como un cierto promedio de calificaciones, que se plantean desde las normativas institucionales.

En cuanto al papel de los otros en el proceso de construir la vinculación con la carrera, nos gustaría destacar algunos de los distintos papeles que éstos juegan: a) como recursos para sobrellevar una situación incierta y que se vive como problemática (pareja o amigos); b) como obstáculos que ratifican la incertidumbre y la intención de búsqueda de otra opción (maestros); c) como los mediadores del establecimiento de un compromiso diferente con la necesidad de aprender, en tanto portadores de una necesidad respecto de la que no se es indiferente (usuarios); d) como ratificadores de la competencia personal-profesional para ofrecer alternativas a dichas necesidades (usuarios, maestros); e) como apoyo para el aprendizaje de competencias específicas relacionadas con la atención de los usuarios (pares). Vale la pena señalar que en futuras investigaciones será importante analizar el papel de la familia en esta condición de incertidumbre que pueden vivir los jóvenes respecto de su permanencia en la escuela y el proceso de construcción de una vinculación significativa con ella.

Por otra parte, quisiéramos plantear que pese a la particularidad de los casos que hemos analizado, algunos de los aspectos del proceso de estos estudiantes pueden encontrarse también en los estudiantes que ingresan a la carrera que eligieron, pues esta condición, por sí misma, no asegura que se establezca un vínculo significativo ni inmediato con ella, sobre todo si tomamos en consideración que la información

con la que cuentan los estudiantes de nivel medio superior respecto a las particularidades de las opciones de formación profesional que tienen a su disposición suele ser escasa y fragmentaria, por lo que es bastante posible que elaboren ciertas expectativas sobre la carrera que no correspondan con sus experiencias al ingresar a ella.

Para concluir, quisiéramos llamar la atención sobre la necesidad de realizar investigaciones y análisis exhaustivos de los programas de orientación vocacional en los distintos subsistemas de educación media superior, poniendo especial atención en su estructuración, sus formas de trabajo y el papel que juegan en el proceso de elección de carrera de los jóvenes. Pese a que esta problemática no fue parte de los objetivos que encauzaron la presente investigación, nos parece que se relaciona cercanamente con ellos pues no podemos descartar sin evidencia empírica que la orientación vocacional a la que acceden los estudiantes de nivel medio superior está jugando un papel en las "elecciones forzadas" de carrera de los jóvenes.

Referencias

- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (2008). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI.
- COELLO, E. (1992). Autoconcepto y elección de carrera. *Educación y Ciencia*, 2, 6, 33-35.
- CUBERO, M. y SANTAMARÍA, A. (2005). Psicología cultural, una aproximación conceptual e histórica al encuentro entre mente y cultura. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 15-31.
- DREIER, Ole (1999), Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social, en PÉREZ, Gilberto, ALARCÓN Irma, YOSEFF Juan José y SALGUERO, Alejandra (comps.). *Psicología Cultural, volumen I*. UNAM, FES Iztacala, pp. 81-128.
- DREIER, O. (2011). Personality and the Conduct of Everyday Life. *Nordic Psychology*, 62, (2), 4-23.
- FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- GAMBOA, J. y MARÍN, R. (2009). Género y carrera: el gusto por el área académica como elemento en la elección de una licenciatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1), 1-13.
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- GUZMÁN, Carlota (2002). Elección de carrera, formación profesional y mercado de trabajo, en *La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992-2002)*. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 749-767.
- GUZMÁN, C. (2004). *Entre el estudio y el trabajo. La situación*

- y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan. México: UNAM/CRIM.
- GUZMÁN, Carlota (2013). Introducción, en GUZMÁN Carlota (coord.). *Los estudiantes y la universidad: integración, experiencias e identidades*. México: ANUIES.
- HAVE, P. TEN (1999). *Doing Conversational Analysis: A Practical Guide*. London: SAGE Publications.
- HOLLAND, D. y LAVE, J. (2009). Social Practice Theory and the Historical Production of Persons. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 2, 1-15.
- HUNDEIDE, K. (2005). Sociocultural Tracks of Development, Opportunity Situations and Access Skills. *Culture & Psychology*, 11 (2), 241-261.
- KVALE, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- LAVE, J. y WENGER, E. (2007). *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. México: UNAM/FES Iztacala.
- MONTERO, M. (2000). *Elección de carrera profesional: visiones, promesas y desafíos*. México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- NORZAGARAY, C., MAYTORENA, E. y MONTAÑO, A. (2011). Congruencia entre intereses, aptitudes y elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 8, (21), 32-39.
- PECH, S. y VILLALOBOS, F. (1993). ¿Están relacionados con la madurez vocacional la edad, el género y la clase social? *Educación y Ciencia*, 2, (7), 69-74.
- PECH, S. y VILLALOBOS, F. (1998). Motivación hacia la profesión: desarrollo de carrera en estudiantes de cinco opciones de nivel profesional de la UADY. *Educación y Ciencia*, 3 (17), 65-71.
- PÉREZ, G. (2014). Persona como categoría integradora de una perspectiva sociocultural en psicología. *Revista de Educación y Desarrollo*, 31, 5-16.
- PÉREZ, G. y SALGUERO, A. (2016). *Paternidad, relaciones de género y sexualidad. Su significado en la trayectoria de vida de estudiantes universitarios*. México: UNAM-FES Iztacala.
- RAMÍREZ, R. (2012). *Cambiar, interrumpir o abandonar. La construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica*. México: ANUIES.
- ROMO, J. (2012). La elección de una carrera: complejidad y reflexividad, en WEISS, Eduardo (comp.). *Jóvenes y bachillerato*. México. ANUIES, pp. 295-325.
- SALAS, G. (1992). Prestigio social y elección de carrera. *Educación y Ciencia*, 2, (6), 37-40.
- TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

El noviazgo en la escuela secundaria y su trascendencia en los asuntos escolares

EDITH GUTIÉRREZ-ÁLVAREZ¹



Resumen

El presente artículo ofrece algunos referentes empíricos desde la perspectiva cualitativa de veinte adolescentes de dos escuelas secundarias de la Ciudad de México. Tiene como propósito central abrir una veta sobre los significados que le atribuyen al noviazgo y las consecuencias que desencadenan en su contexto escolar. Vale decir que rastrear ese marco de experiencias implicó el uso de un cuestionario abierto mediante el cual se hicieron visibles múltiples tensiones. Algunos dieron cuenta que los significados atribuidos a sus parejas y sus vínculos afectivos traen como consecuencia, su gusto o desapego por la escuela.

Palabras clave: Noviazgo en la escuela secundaria; Amor y desamor por la escuela; Súper amigo-novio; Noviazgo-afecto-experiencia sexual; Violencia en el noviazgo.

Courtship in High School and Academic Consequences

Abstract

This article offers from a qualitative perspective some empirical references of twenty adolescents in two high schools in Mexico City. Its central purpose is to open a window on the meanings attributed to courtship and the consequences they unleash in their school context. It is worth saying that the monitoring of this experience framework involved the use of an open questionnaire through which multiple tensions became visible. Some realized that the meanings attributed to their partners and their emotional ties bring as a consequence, their taste or detachment from school.

Keywords: Courtship in High School; Love and Lack of Love for School; Super Friend-Boyfriend; Courtship-Affection-Sexual Experience; Violence.

Recibido: 3 de julio de 2018
Aceptado: 30 de agosto de 2018
Declarado sin conflicto de interés

¹ Edith Gutiérrez-Álvarez: Profesora de la Escuela Normal Superior de México. edithdidi2003@yahoo.com.mx

Introducción

A menudo sucede que los estudiantes de la escuela secundaria, concentran su atención en la dinámica del noviazgo, incluso, es uno de los vínculos más recurrentes. Gutiérrez (2013) muestra en *Los secretos que guardan los baños de las escuelas secundarias* un escenario donde fluyen vínculos amorosos que no sólo desafían las imposiciones institucionales sino también las miradas eficaces de las figuras de autoridad.

La autora concluye que los adolescentes construyen modos relativamente autónomos para entablar sus relaciones interpersonales, en un recinto —el baño— que al parecer es público, pero se ventilan asuntos privados. Desde esa óptica, una institución con normas de control, proyectos educativos, disposiciones curriculares, no puede subordinar las emociones, ni tampoco puede ignorar la existencia de espacios sociales de los cuales disponen los adolescentes para entablar su relaciones de pareja. Al respecto, Dubet y Martuccelli (2004) establecen una lógica de diferenciación en la cual conectan el ambiente cotidiano de las emociones como experiencias que participan en los procesos de formación. Vista desde ese ángulo, para algunos, los enamoramientos, las relaciones estables, y las interacciones fallidas, son dispositivos que se entremezclan con los procesos formativos de los estudiantes. De aquí la idea de que la escuela es la instancia para estudiar, pero al mismo tiempo es concebida como un escenario social para desarrollar formas singulares de aproximación y disfrute entre los adolescentes; Mafesoli (2004) la inscribe como socialidad tras analizarla como una convivencia afectuosa y un deseo por estar juntos, ambas comprometidas con un sentir más comunitario que individual.

En ese sentido, no puede esperarse que los adolescentes dirijan sus actuaciones solamente a los discursos académicos agrupados alrededor de su rol de estudiante sin considerar las fuentes de experiencias que sobre el noviazgo brotan de manera cotidiana en sus distintos espacios de interacción social. Grinder (1976) establece que los adolescentes se encuentran inmersos en relaciones afectivas —amistad o noviazgo—, tales vínculos se traducen en componentes emotivos que utilizan durante sus actividades en la vida cotidiana de la escuela. Weiss (2012), Guerrero (1998 y 2008), Guerra (1998 y 2008), Hernández (2007), Tapia (2012 y 2015) y Ávalos (2012) evocan a través de sus investigaciones una intensa vida juvenil en el nivel

bachillerato en que, al margen de las exigencias formales, fluye un entramado de intercambios subjetivos, Guerrero y Guerra (2012:36) la instalan como “espacio donde se recibe comprensión y apoyo moral y afectivo de parte del grupo de amigos y de la pareja.” Así, interesa hacer hincapié en concebir a los adolescentes como actores sociales que entablan una relación dialéctica con su mundo social.

Por estas razones, se ha considerado tomar distancia de las concepciones sobre la adolescencia como un ser humano sujetado y que además *adolece*, para aproximarse a lo que Fize (2007) señala como actor social que construye discursos y prácticas contestatarias ante los imperativos institucionales. En suma, el estudiante de la escuela secundaria no sólo se dinamiza en sus rutinas escolares, también se siente seducido por el acompañamiento entre sus pares con los cuales desborda manifestaciones sentimentales. En nuestro caso, analizar el legado de los estudios citados nos sitúa en un terreno fértil para indagar las experiencias de la vida juvenil creada por los adolescentes en los distintos espacios sociales de su vecindario escolar. De esa manera, rastrear el significado que le confieren a su noviazgo y las consecuencias que desencadenan en su rol de estudiantes implica centrar las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué significado atribuyen al noviazgo?, ¿qué opinan sus padres? y ¿cuáles situaciones y experiencias desencadenan sus relaciones en los asuntos escolares? En este contexto, el presente estudio tiene dos propósitos: analizar e interpretar los significados atribuidos al novio(a) y la importancia que tienen para ellos, y analizar e interpretar los puntos de vista de los padres de familia al respecto del noviazgo y las situaciones que refieren los adolescentes ha desencadenado consecuencias en su desempeño como estudiante.

Método

Se incorpora el método cualitativo al que Lincoln y Denzin (1994) conectan con la interpretación comprensiva de las experiencias de los actores sociales inmersos en contextos específicos. Para Taylor y Bogdan (1998) una característica definitoria es el “modo de encarar el mundo empírico”, refieren cauces humanistas en sus métodos, al sostener lógicas de inclusión que integran las percepciones o puntos de vista del informante; además puntualizan como herramienta fundamental el posicionamiento del investigador en una visión holística. Al respecto, Wittrock (1997) considera que los estudios interpretativos están obli-

gados a describir de manera detallada los puntos de referencia de la cotidianidad de quienes son investigados, de manera que se logre la aprehensión de su universo de significados.

Schutz (1974) determina su inclinación por advertir que los fenómenos de la vida social se validan por el aglutinamiento de sentidos que los actores sociales le adjudican a su posicionamiento en el mundo. Para este autor, un mundo organizado se compone por las expresiones intersubjetivas –visiones, vivencias, experiencias– desarrolladas dentro de su vida cotidiana las cuales son interpretadas como componentes relevantes de su experiencia.

Así, el significado otorgado al noviazgo y la trascendencia que tiene en la escuela secundaria se vinculará con los datos cualitativos o subjetividades valoradas por los adolescentes cuyas prácticas deberán comprenderse y ser interpretadas dentro de su marco de interacciones.

Diseño y participantes

El acopio de información se realizó en dos escuelas secundarias ubicadas al norte de la Ciudad de México. El criterio para seleccionar a las instituciones educativas y a los veinte adolescentes de tercer grado, 10 por cada escuela, estuvo ligada a relaciones académicas y de amistad con varios docentes que laboran en ambas instituciones, a quienes se les presentó el proyecto de investigación tendiente al reconocimiento del significado del noviazgo y las consecuencias que acarrea en la escuela. Frente a esta propuesta, dudaron un poco, dada la complejidad de la temática, sin embargo, se hizo énfasis en la seriedad y confidencialidad de este estudio. Este planteamiento convenció a cuatro profesores que decidieron apoyar. De ahí que manifestaron, nos conducirían con los adolescentes a quienes ellos habían notado eran los que habían evidenciado de manera recurrente sus relaciones de pareja –destinatarios protagónicos de este estudio.

Instrumentos

Para recuperar las experiencias en torno al noviazgo se empleó un cuestionario abierto en el que narra-

ron ampliamente algunas preguntas vinculadas con tres dimensiones que aparecen en la Tabla 1.

Procedimiento

Como se expresó en apartados atrás, el ingreso a las dos instituciones escolares se concretó mediante las intervenciones de cuatro docentes que desarrollan sus actividades en las escuelas secundarias y además, tienen nexos académicos y de amistad con la autora de este trabajo. Con la pretensión de recuperar distintas referencias empíricas sobre el noviazgo, se incluyeron estudiantes de los dos sexos (9 hombres y 11 mujeres), 10 en cada escuela.

Una vez que se presentaron los jóvenes, se les concentró en un aula, se expresó el propósito de este estudio; al mismo tiempo, para alentarlos a contestar de manera amplia y detallada se promovió un clima de empatía, incluso se dijo que no se revelaría ningún dato personal que pudiera identificarlos: no proporcionar sus nombres, apellidos, edades, escuelas, y no mencionar los nombres reales de sus parejas o de cualquier persona que citaran en su relato escrito.

Al revisar sus cuestionarios contestados se notó que existían algunos vacíos en sus respuestas y se les solicitó amablemente que ampliaran la redacción de sus experiencias. Responder el cuestionario tuvo una duración de tres horas en cada escuela. Cada adolescente redactó de 8 a 10 cuartillas.

Análisis de resultados

Se capturaron en computadora cada una de las preguntas y respuestas, se analizaron cuidadosamente estas últimas. Se procedió a revisar las preguntas de investigación de este estudio y se localizaron las referencias empíricas que contribuyeron a darles respuestas.

Una vez categorizadas se analizaron mediante la perspectiva teórica de la vida juvenil y el método cualitativo, ambos descritos en apartados anteriores.

Resultados

Cómo significan a su novio(a)

Las adolescentes significan a su novio como *súper*

Tabla 1. Dimensiones del cuestionario

Dimensión personal	Dimensión familiar	Dimensión de estudiante
¿Cómo concibes a tu novia(o)? ¿Qué importancia tiene para ti? ¿Cómo influye tu novio en tu desempeño escolar?	Al enterarse tus padres que tienes novio(a), ¿cómo reaccionan y qué comentan al respecto?	¿Cuáles han sido los aciertos y desventajas de tu noviazgo en tu desempeño como estudiante? ¿Cuáles situaciones agradables y desagradables ha originado tu noviazgo en la escuela?

Fuente: Elaboración propia.

amigo-novio.¹ Las características específicas del referido personaje reflejan su tendencia al desarrollo de un marco de convivencia donde fluye el diálogo. De manera semejante, establecen ambientes de apoyo durante los momentos de indecisión y cuando el ambiente familiar de alguno de ellos se moviliza en el desapego físico y emocional: “Primero es mi súper amigo, luego es mi novio, [...] puedo confiarle mis secretos, [...] Me la paso divertido, me cuenta sus cosas, lo que hace en las tardes y así, y pues yo se la cuento a él. [...] mis papás no me entienden, ni saben nada de mis cosas.

Dentro de este panorama, el *súper amigo-novio* es un personaje tan protagónico en la vida de las adolescentes, que pone en evidencia una relación de noviazgo tipo muégano. “Es parte de mí, es mi todo, mi súper amigo antes que nada. [...] Le cuento lo que me pasa, si no lo veo [...] me siento pérdida. [...] Somos un muégano. Si se enoja siento que me falta algo [...] es parte de mí”.

Las tendencias expresadas suponen la valoración de un *súper amigo-novio* cordial y confiable al que matizan con un rostro de consejero comprensivo; le profesan cariño, incluso, constituye el apéndice de sí. Esta forma de significar a la pareja como centro de su universo, se desprende de las actitudes de comunicación, solidaridad, empatía que genera su relación, al mismo tiempo, dejan entrever prioritariamente mecanismos de interdependencias emocionales que, por momentos, logran desestabilizarlos.

Las significaciones expresadas por las adolescentes sobre el *súper amigo-novio* visibilizan formas de compartir momentos gratos: alegrías, consejos, comunicación, muestras de cordialidad que por instantes los alienta a desprenderse de sus temores, incertidumbres y falta de cercanía con sus padres.

Noviazgo es igual al afecto más sexo

Como se hizo notar, la mayoría de los adolescentes significan al noviazgo imbricado de sentimientos afectivos que contribuyen a reducir sus tensiones y ofrecen además, un valioso acompañamiento que aminora su soledad. Pero existe otra fase donde se suscitan experiencias que ponen de manifiesto a las relaciones sexuales como un soporte que sostiene sus vínculos. Los adolescentes lo apuntalan como el entrelazamiento de una tríada que es la cosa misma: *noviazgo-afecto-experiencia sexual*. Al respecto, (Dubet y Martuccelli, 2000) lo refieren como enfrentamiento de tensiones que concluyen con la construcción de imágenes de sí, soterrando la moral impuesta por la razón. La

forma más significativa de este tipo de expresiones son las siguientes: “mi novia cubre mis necesidades de cariño y me acompaña en mi vida sexual”, “mi novia es amor y sexo a la vez, “una cuarta parte de amor y la otra de sexo”. Al respecto podemos considerar que los adolescentes moldean las relaciones románticas precisando dos rasgos: los afectivos y los de intimidad sexual.

Una característica clave para concebir el noviazgo desde esa lógica queda clarificada cuando argumentan que, más allá de los postulados de la moral, existe un contexto provocador que los incita a hacerlo: la publicidad, los amigos, la curiosidad, la represión familiar, pero sobre todo, la atracción y el amor por su pareja:

Me dicen: está mal y qué tiene de malo si la música, los comerciales y los programas de la televisión dicen lo contrario.

Mis amigos me dijeron que lo hiciera. Quería saber qué se sentía.

Pórtate bien, no lo hagas, ya me tenía harta mi mamá y por eso lo hice.

Mucha química, amor, atracción por mi novia.

Sexo sí, pero con mucho amor.

Lo hicimos, pero había amor.

Lo amaba y no me arrepiento.

Algunas significaciones resultan evidentes: primero la influencia que desempeñan los medios de comunicación masiva, especialmente la radio y la televisión; segundo, por presión de los amigos; tercero, por el desafío a las sujeciones morales de la familia y cuarto, porque se alinean firmemente del lado de la atracción, pero mediada con sentimientos amorosos.

El noviazgo: aprender del otro

Los adolescentes entablan encuentros afectivos impregnados de un marco de experiencias que trae como resultado la motivación por apropiarse de las habilidades y destrezas del otro. “Quise aprender a bailar porque es el *hobbie* de ella”. Aquí otros referentes: “Como me di cuenta que le gustaba el ajedrez, le dije que me enseñara”, “A veces nos ponemos de acuerdo para irnos a correr al deportivo los sábados porque siempre él lo hace”.

Puede decirse que el estar juntos y convivir en su vida juvenil implica echar a andar un dispositivo de rasgos de actuación donde cada uno de los miembros de la pareja ilustra centros de interés que inspiran al otro a intervenir. Esta llamada a la participación ocupa un papel importante para adentrarse en el mundo

del otro, así estar en consonancia con la pareja es inclinarse por aprender el territorio de habilidades y destrezas; aficiones que, una vez aprendidas, los colocan en el mismo clima de empatía que coadyuvan a unos y otros a la aportación de un marco más amplio de actuación. Así, el hecho de querer formar parte del mundo del otro implica realizar numerosos esfuerzos en lo que respecta al dominio de las habilidades y las destrezas que paulatinamente van descubriendo en ella o él, ejercicio pragmático que ofrece la oportunidad de anidar mejores convivencias afectivas, pero más allá de una simple forma de hacer empatía, distingue un círculo de influencia que en gran parte constituye un vector caracterizado por estimular las coordenadas de intervención y abrir una veta a la configuración de nuevos horizontes.

Mi noviazgo: discrepancias con mis padres

Los estudiantes no sólo están supeditados a las reglas que impone la escuela sino también están subordinados a la familia. Ésta última, alude a que las instituciones escolares son sitios para estudiar, y no para anidar vínculos afectivos con otros muchachos.

Discrepan del noviazgo por las posibles dificultades que pueden manifestarse en el proceso de acercamiento y convivencia con otros jóvenes, según ellos, esos encuentros afectivos son un factor de riesgo para las expectativas que ellos han puesto en sus hijos. Sus razones descansan en vincular al noviazgo como sinónimo de ejercicio sexual que, puede dar pauta a un embarazo.² Señalan que la interacción afectiva con una pareja puede generar interdependencias nocivas que abren la posibilidad de deteriorar el desempeño escolar de sus hijos. Ante esas exigencias y frente a la rebeldía que los jóvenes pudieran mostrar, los padres de familia les ponen de manifiesto una serie de sanciones: sacarlos de la escuela y ponerlos a trabajar.

En palabras de los jóvenes escuchamos a sus papás:

Te mando a la escuela a estudiar [...] los noviecitos son para cuando crezcas y sepas lavarte los calzones.

¡Ya, no me digas!, ¡no quiero verte con esa chama-ca! [...] ¿con qué la vas a mantener si la embarazas?, ¡vas a estudiar!, ¡no a conseguir novia!

Si por andar echando novia, repruebas las materias, te sacó de la escuela y te pongo a trabajar de cargador.

Primero me cumples con la escuela, si no, te corro a esa muchacha, te olvidas de la escuela y te mando a trabajar.

Te pones a chatear [...] ¡deja el teléfono celular!, por culpa de ese noviecito me estás saliendo mal en la escuela.

Al considerar que sus hijos(as) corresponden a una edad que sólo es coherente a partir de cubrir el rol de estudiante; los padres de familia dejan fuera las experiencias sobre el noviazgo en su vida juvenil; sin embargo, eso no quiere decir que los jóvenes se aparten de esas interacciones, ni tampoco que acaten esas consideraciones, por el contrario, los adolescentes impelen esas reglas y se muestran desafiantes a través de subjetivaciones que dejan fuera esos signos. Ellos reaprenden formas distintas de organizar su mundo emocional, distante de la voz autoritaria de sus padres; como lo expresa Mafesoli (2004) la socialidad es un proceso que se opone a una socialización cuya intención es instalar a los jóvenes al rol que les impone la estructura social.

El noviazgo un aliado de la escuela

Contrario a las voces autoritarias descritas por los padres de familia surgen opiniones que ensalzan al noviazgo como un vínculo desencadenante de transformaciones asertivas entre los implicados. Una de ellas es el entusiasmo e inspiración por verse bien. Ellos lo refieren como "apantallar". Apantallar tiene que ver con la asunción de algunos hábitos que ahora cobran importancia para ellos: bañarse diariamente, cepillarse los dientes, ponerse talco en los pies, cortarse el cabello, portar ropa limpia, perfumarse, vestir bien, cuidar la apariencia física... Lo refieren de este modo:

No sé, desde que me hizo caso, me gusta apantallar; me baño diario, uso talco, me lavo los dientes. Antes no ponía atención a mi aseo personal [...] me gusta oler bien, corto mi cabello a la moda y lavo mi ropa para ir limpio y bien vestido.

Me tardo mucho arreglándome [...] ya no puedo hacer cosas [...] quiero más tiempo para verme bien para mi novio.

No me da flojera levantarme temprano para arreglarme bien, antes de conocerlo, no me importaba verme arreglada.

Ocuparse por los asuntos de la higiene y la apariencia física sin importarles el tiempo extra utilizado, se alinea a los mecanismos institucionales ocupados en implantar esos hábitos en los adolescentes de la escuela secundaria, en ese sentido, la relación de pareja contribuye de manera innegable a ese logro.

Un consejero emocional y académico

Continuando con la atmósfera amigable que genera el noviazgo, en los siguientes testimonios, circulan palabras alentadoras y actitudes solidarias ante las circunstancias adversas que devastan a uno de los miembros de la pareja. “Estábamos en el recreo, ella se abrazó a mi hombro, yo la abracé, de repente ella me consolaba con buenas palabras para que no me fuera de la escuela, [...] ella me estaba salvando de tomar una mala decisión”.

Por lo descrito, hay quienes reconocen los conflictos y presiones que envuelven la vida de su pareja y la alientan para que priorice sus estudios y no abandone la escuela. Otros inscriben su intervención para paliar algunos vacíos académicos, gracias a los cuales acreditan asignaturas que antes habían reprobado: “En tercer grado conocí a un muchacho, [...] ahora somos novios, esas materias ya casi no las repruebo, resultó súper buena onda, [...] aclara mis dudas de varias materias que no entiendo”.

Se puede afirmar que la vida juvenil y la dimensión de estudiante se entremezclan de manera intensa; mientras en los testimonios expresados; uno de los miembros de la pareja se encierra en una burbuja lúgubre donde es constante la idea de abandonar sus estudios, la compañera sentimental lo alienta a superar adversidades que generan una respuesta inmediata de su novio: desechar la idea de abandonar la escuela. La otra situación describe experiencias similares al suscitar un clima alejado del desánimo cuando uno de ellos apoya académicamente a su pareja quien antes había sido afectada en sus calificaciones. De esta manera, el común denominador de esas interacciones confirma que el noviazgo no sólo se manifiesta como una experiencia más de la vida juvenil permeada de la proximidad y el disfrute, sino también coadyuva a la reflexión entre las parejas; sobre todo construyen respuestas de solución para afrontar sus deficiencias académicas en su roles de estudiantes.

El noviazgo desencadena un clima escolar hostil

En la convivencia cotidiana de la escuela secundaria, algunos adolescentes enfatizan distintas tensiones vinculadas con la violencia. En ocasiones para mitigar malestares cuando alguien ha rebasado los límites que los jóvenes han establecido, tal es el caso de un familiar de la novia (primo que estudiaba en la misma escuela) que constituyó una amenaza para el adolescente celoso. El pariente, según el testimonio, proyectaba expresiones amorosas poco toleradas por el novio, quien decidió dar por terminada la relación

cuando la advertencia “deja de hablarle o esto se acaba”, fue desatendida. Como respuesta, se desbordaron acciones por parte del novio propiciando un entorno escolar impregnado de temores que la obligó a replantear su permanencia en la escuela.

Una joven afirma:

Y ahí comenzó todo [...] éramos novios, seguíamos saliendo y saliendo y haciendo los que nos gustaba, [...] parecía que nada cambiaría pero mi primo entró a primer grado y todo fue distinto, él se enclababa cuando le hablaba, me dijo: deja de hablarle o todo se acaba, [...] no le hice caso [...] como estaba enojado, me decía de groserías, [...] sentí mucho miedo ya no quería venir a la escuela, hasta que mi mamá habló con él, y se calmó.

De manera similar, un joven que en otro tiempo compartiera una relación cercana con una jovencita quien tenía gustos afines a él, y a quien distinguía del resto de las muchachas por mantener actitudes distintas, hoy se manifestaba agresivo contra ella y su ex amigo, quien ahora era el novio en turno de la que fuera su novia. Sentirse sustituido por el mejor amigo fue algo demoledor para él, así que lo esperó en el baño, lo encerró y le propinó una golpiza. Antes, manifiesta el adolescente, la escuela era un espacio social donde centraba su diversión y convivencia, pero ahora, cuando su novia lo ha cambiado por su mejor amigo, la reconfigura como “pinche escuela”:

Ya teníamos 6 meses, era distinta a todas creí, y me cambió por mi mejor amigo, cuando me enteré, me lo encontré en los baños y le metí una patada y luego otras más [...] el muy ojete se dejó pegar sin meter las manos, todo quedó ahí, [...] que se vayan a la “chingada” ellos y la “pinche escuela” [...] antes era un lugar divertido porque convivía con mis amigos y con la chava que ahora anda con mi quesque amigo.

En el mismo orden, los celos y los pleitos derivados de temas de conversación sobre ex novios(as) eran una cuestión que desequilibraba su relación; él conocía al ex novio de ella, e inició una persecución contra él, lo retó a pelear, pero el implicado salió huyendo así que no hubo pleito, pero sí una sanción contra “el celoso” por parte de las autoridades educativas. Otro acontecimiento similar destaca instantes de confrontación con un ex novio de su pareja que le trajo como consecuencia, una suspensión:

¿Otra vez? Por qué me hablas de ese güey [...] corrí tras su ex, lo alcancé y le quise pegar, él salió

corriendo, y me suspendieron una semana por echarle pleito.

La encontré platicando con su ex, [...] nos peleábamos y nada cambiaba hasta que, fin. [...] me encontré a ese chavo y lo reté a darnos un “tiritito” que me costó una suspensión de varios días.

Hay que advertir que la violencia se tornó crítica y en este caso, desencadenó los celos como una constante, a tal grado que la relación se hizo insostenible y terminó afectando seriamente a la ex novia quien sin decir más comenzó a no asistir a la escuela, hasta que un mes después sus padres la dieron de baja, los motivos expresados eran: personales.

Discutíamos a diario y terminamos [...] era mi ex, y yo la seguía celando mucho [...] se asustó, a veces venía, otras no. Un mes después supe que sus papás la dieron de baja por motivos personales.

Otra cuestión que provocó desajustes en el rol de estudiantes se vinculó con remordimiento o sentimiento de culpa al no poder explicarle a su novia celosa que los chismes de sus compañeros no eran ciertos. Los conflictos con ella provocaron que ya no se concentrara en sus tareas escolares y como consecuencias los resultados de sus exámenes fueron reprobatorios, llegó a tal punto que su madre lo llevó a terapia con un psicólogo:

Le dije que no era cierto, no embarace a esa muchacha [...] ella se puso celosa, me cortó [...] yo sentía mucho remordimiento y coraje [...] ni caso hacia a los maestros, reprobé las materias, la orientadora habló con mi mamá para que me llevara a terapia.

En el contexto de este apartado los jóvenes experimentaron relaciones de noviazgo un tanto diferenciadas con respecto a los expresados en renglones anteriores; aquí visibilizamos un marco de experiencias que enfatizaron una vida juvenil quizá muy distinta de la socialidad “gusto por estar juntos” al referir no una emotividad, sino una postura agresiva contra quienes desequilibraron justamente ese clima de proximidad. Así, podemos referir que el noviazgo se movilizó en el encanto de vibrar juntos en los distintos espacios de la escuela y también se diluyó por las relaciones basadas en los vaivenes de una relación poco saludable donde la violencia escolar –agresiones físicas, amenazas, rumores– fueron acciones reiteradas entre la pareja. Resulta claro que su relación de

noviazgo es portadora de aislamiento, tristeza, maltratos, depresión, que como consecuencia traen consigo un clima de animadversión por los asuntos de la escuela.

Otras prácticas que dan cuenta de sus experiencias de noviazgo son las tensiones que desencadena la movilidad de casa o escuela, situación que fractura las atmósferas afectivas de quienes ya tenían significados encarnados en sus relaciones de noviazgo. Su universo evidencia cuán gratificantes y significativos son los espacios donde desarrollan su vida juvenil a tal grado que lo remarcan según los estados de ánimo que desencadenan las situaciones. Algunos expresaron que habían modificado su percepción de la escuela – antes habían conferido esquemas de representación gratificantes–, pero ahora, la encontraban tan insentido que pretendieron darse de baja como una forma de seguir a la pareja. Lo ilustramos a continuación:

Me cambié de casa, ahora vivo aquí y mi novio estudiaba conmigo en una secundaria del Estado de México, le dije, cámbiate a mi escuela aunque te queda lejos, ya sólo te falta un año, y él si quería, [...] no pudo porque sus papás no quisieron. A veces chateamos por Facebook y me dice que su escuela ya no es lo mismo sin mí.

Llegó el día de una noticia que se iría a [...] y mi mundo se caía, habíamos durado dos años, pero no podíamos seguir a distancia, y ahí fue cuando terminó todo, cada quien tenía que continuar su vida, el sin mí, yo sin él, fue la sensación más horrible del mundo, [...] ambos lloramos, la escuela era muy padre, ya es horrible ahora, quisiera irme.

No tiene sentido la escuela [...] era tan feliz, se fue a vivir a otra colonia lejos de aquí [...] quise darme de baja y seguirlo [...].

Otra situación angustiante que les hacía pensar en abandonar la escuela era no soportar ver a su ex novio(a) con su nueva conquista. Algunos expresaron que días antes de finalizar su relación todavía se derrochaban cariño, sus vínculos de pareja parecían estables, incluso pensaron que su ruptura sería breve y que luego se reconciliarían, pero al sentirse sustituidos, no sólo les hería, sino también el marco escolar que en otro tiempo fuera un espacio romántico y lleno de alegría, ahora cobraba otro matiz; ya no resultaba grato para ellos asistir a un lugar que resguardaba muchos recuerdos. Una adolescente lo refiere así:

Me gustaba mucho venir a la escuela porque mi novio me daba mucho cariño, nos queríamos o

bueno yo sí lo quería, todo iba bien un día me cortó y por orgullo lo acepté, creí que estaba enojado y que unos días después regresaría; un día lo vi besando a otra muchacha, me puse a llorar como loca me dolió bastante verlos abrazados, besándose, [...] los rincones de la escuela en los que antes estábamos me recordaban muchas cosas bonitas que había vivido con él, pero ya no, ahora los odio [...] porque ahí pasea con su nueva novia [...] antes lo hacía conmigo [...] mi noviazgo fue una moneda de dos caras.

El universo de significaciones sobre el noviazgo de los adolescentes de la escuela secundaria se entretejió de una atmósfera de calidez, afecto, convivencia y proximidad, pero también se reconfiguró con experiencias hirientes, particularmente desatada por los celos y los malentendidos, aunque también surgieron factores externos que los jóvenes no pudieron contrarrestar.

Conclusiones

La plataforma de significados sobre el noviazgo puede resumirse de la manera siguiente: Configuran a su novio(a) como parte central de su felicidad al reconocer que sus motivaciones personales se sostienen a partir de la valía de sus relaciones enraizadas en las afinidades y empatía que comparten con ella o él; a este último lo consideran como un *súper amigo-novio*. Y para otros existen los lazos indisolubles de una tríada: *noviazgo-afecto-sexo*. De la misma manera, fluyen significados en consonancia con afectos y afinidades; componentes cruciales para conectarse intersubjetivamente, constituyendo a la escuela como un techo abrigador para quienes amparados en el acompañamiento amoroso y comprensivo de su pareja, fueron escuchados, aconsejados, aceptados, respetados, amados; así, esa reciprocidad representó una alternativa para paliar algunas tensiones cotidianas de la familia y del ambiente escolar.

En relación con la trascendencia que tuvo su noviazgo en la escuelas secundaria, se visibilizaron experiencias con distintos matices, algunos contribuyeron a que su pareja se alineara a los requerimientos institucionales vinculados con la higiene y buena presentación. Otros favorecieron que sus novios(as) no abandonaran la escuela y al mismo tiempo, no faltó quien brindara tutoría académica para evitar reprobación.

Las experiencias adversas que desataron conflic-

tos en la escuela fueron ocasionadas por la violencia psicológica y física manifestada a través de los celos, las infidelidades, las rabias contenidas, los golpes, los complejos de culpa; todos, detonantes para resquebrajar el ambiente amoroso de la vida juvenil edificado en la escuela.

Particularmente la violencia representó el parteaguas para desarrollar un desprecio por aquellos espacios sociales que tiempo atrás habían sido lugares de convivencia y apego amoroso. Los padres de familia manifiestan desgano ante las relaciones de noviazgo de sus hijos a los cuales reiteran que sólo deben ocuparse de su rol de estudiantes. Advierten que la relación de pareja a esa edad puede tener efectos perturbadores como los embarazos o efectos negativos en el orden de su desempeño académico. En oposición a este llamado, los adolescentes toman sus propias iniciativas. En pocas palabras, dan muestras de interés por adentrarse como participantes autónomos, capaces de atentar contra las normas institucionales si éstas obstruyen sus relaciones de noviazgo.

Así, la escuela tiene una relación muy estrecha con la forma en que los adolescentes construyen sus vínculos de pareja y por ello, padece los altibajos –moneda de dos caras del noviazgo–, por un lado, al significar al novio(a) como su universo, y con quien entablan comunicación, empatía, solidaridad e interdependencias tipo muégano, permite comprender por qué la traición, la pérdida, la partida, detonan no sólo la violencia sino también el disgusto de los adolescentes por permanecer en la escuela. Por otro lado, la plataforma imbricada de situaciones gratificantes trae consigo la intención de continuar en las instituciones escolares que los albergan.

Por lo descrito, las instituciones educativas están supeditadas a esas proximidades o cohesiones de su vida juvenil, pero también a la violencia y a las crisis que desencadenan sus vínculos.

Los adolescentes nos abren una ventana de su vida juvenil mediada por lógicas de acción distintas a las esperadas por la cultura institucional. Elucidan vínculos afectivos muy gratos con su novio(a) donde la socialidad está en su máxima expresión, pero también visibilizan panoramas perturbadores e inestables; ambas situaciones, como se ha descrito, establecen un orden específico en sus relaciones y disposiciones sobre los asuntos de la escuela.

Así, las instituciones educativas, reforzadoras de tradiciones que conservan los roles y las funciones de los estudiantes, han descuidado el significado multidimensional que soslayan los adolescentes con res-

pecto al noviazgo. El problema reside en una pretensión de control disciplinario mediante el cual tratan de borrar las manifestaciones afectivas entre los adolescentes, cuyos vínculos pueden enfatizar efectos académicos deseables o no respecto a sus concepciones, pero es necesario su reconocimiento en virtud de que los sentimientos alteran el orden institucional, de tal manera que a la postre esos significados de las experiencias amorosas, de complicidad e intimidad entre parejas de adolescentes, puedan sensibilizar esos marcos reduccionistas.

Notas

- 1 El término de súper amigo-novio es la designación de un novio que resulta funcional; no tiene la misma connotación de amigovio que refiere una relación de menor compromiso formal que un noviazgo. Consúltese el término en el Diccionario de la Lengua Española, 2014.
- 2 Cabe aclarar que según el informe del Consejo Nacional de Población (CONAPO) "los datos de la última encuesta demográfica disponible (2009), la edad promedio del inicio de la vida sexual en las mujeres de 15 a 19 años es de 15.9 años. Como consecuencia de estas tendencias, también el porcentaje de nacimientos en madres adolescentes aumentó de 15.6% a 18.7% entre 2003 y 2012"p. 15. Léase *Estrategia Nacional para prevención del embarazo en adolescentes. Resumen Ejecutivo*, México, CONAPO.

Referencias

- AGUIRRE, A. (1994). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Boixareu, Universitaria.
- AVALOS, J. (2007). *La vida juvenil en el Bachillerato. Una mirada etnográfica*. Tesis de maestría. México: Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, Departamento de Investigaciones Educativas.
- AVALOS, J. (2012). "Las conversaciones juveniles en los intersticios del aula" en *Jóvenes y Bachillerato*. México: ANUIES.
- CRISPO, R. y GUEJAR, D. (2002). *La adolescencia: Manual de supervivencia*. Barcelona: Gedisa.
- DENZIN, N. y LINCOLN, N. (Coords.) (2012). *Manual de investigación cualitativa. Vol I. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- DUARTE, K. (2001). "¿Juventud o juventudes" Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente", en DONAS B., Solum (Comp.) *Adolescencia y juventud en América Latina*, Libro Universitario Regional, Cartago, C.R.
- DUBET, F. y DANILO MARTUCCELLI (2000). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- FIZE MICHEL (2007). *Los adolescentes*. México: Fondo de Cultura Económica
- FIZE, MICHEL (2004). *¿Adolescencia en crisis? Por el derecho al reconocimiento social*. México: Siglo XXI Editores.
- GRINDER, R.E. (1976). *Adolescencia*. México: Limusa.
- GUERRA, MARÍA I. y MA. E. GUERRERO (2004). *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- GUERRA MARÍA I. (2008), *Trayectorias escolares y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico*, Tesis doctoral en ciencias sociales con especialidad en investigación educativa. México: DIE-CINVESTAV.
- GUERRA MARÍA I. (1998) *Los jóvenes frente a la desigualdad en las oportunidades de educación media superior en el contexto de un bachillerato universitario y no tecnológico*. Tesis de maestría, México, Departamento de Investigación Educativa, Centro de Investigaciones y de estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- GUERRA, MA. I. y GUERRERO, MA. E (2004). *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- GUERRA, MA. I. y GUERRERO, MA. E (2012). *Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato. Jóvenes y Bachillerato*. México, ANUIES.
- GUERRERO, S. MA. E. (1998). *Más allá de la educación propédeutica y terminal. El bachillerato visto por los jóvenes*. Tesis de maestría. México: Departamento de Investigación Educativa, Centro de Investigaciones y de estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- GUERRERO, S. MA. E. (2008). *Los estudios del Bachillerato. Un acercamiento a la perspectiva juvenil*. Tesis doctoral en ciencias sociales con especialidad en investigación educativa. México: Departamento de Investigación Educativa, Centro de Investigaciones y de estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- GUTIÉRREZ, E. (2013). Los secretos que guardan los baños de las escuelas secundarias, en LOZANO, I. (coord.) *Curriculum oculto y vida cotidiana en la escuela secundaria. Significados de los actores en el contexto de las reformas*. México: Díaz de Santos.
- GUZMÁN, C. y SAUCEDO, C. (2005). La investigación sobre alumnos en México, Recuento de una década: (1999-2002), en DUCOING (coord.) *Sujetos, actores y procesos de formación, tomo II, col. La investigación educativa en México, 1992-2002*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- HERNÁNDEZ G. J. (2007). *La formación de la Identidad en el Bachillerato: Reflexividad y marcos morales*. Tesis Doctoral en Ciencias Sociales con la especialidad en investigación educativa, Departamento de Investigación Educativa, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional: México.
- MAFFESOLI, M. (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. México, Siglo XXI Editores.
- SCHUTZ, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- STOUDT, B.G (2006). *You're Either In or You're Out: Scho-*

- ol Violence, Peer Discipline, and the (Re) Production of Hegemonic Masculinity. *Men and Masculinities* January 2006, 8, 273-287.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAM, R. (1987). *Introducción que los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- TAPIA G, G.A. (2012). Perspectivas de los “nuevos estudiantes” al ingresar al bachillerato en el Bajío mexicano. *Jóvenes y Bachillerato*. México: ANUIES.
- TAPIA G, G.A. (2015). *Estudiantes en la transición rural-urbana del Bajío. Los significados del Bachillerato y el trabajo*. Tesis Doctoral en Ciencias Sociales con la especialidad en investigación educativa, Departamento de Investigación Educativa. Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional: México.
- WEISS, E. (Coord) (2012). *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.
- WEISS, E., GUERRA, I, GUERRERO, E., HERNÁNDEZ, J., GRIJALVA, O. y ÁVALOS, J. (2008). Young People and High-School in Mexico: Subjectivization, Others and Reflexivity. *Ethnography and Education Journal*, Vol. 3, No. 1, March, 17-31.
- WEISS, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*. 135, vol. 34. México.
- WITTROCK, M. C. (1989). *La investigación de la enseñanza. II métodos cualitativos y de observación*. México: Paidós.

Violencia psicológica en noviazgos de adolescentes y jóvenes mexicanos

NADIA Y. OCAMPO-ÁLVAREZ,¹ CRISTINA ESTRADA-PINEDA,²
ELSY CLAUDIA CHAN-GAMBOA³



Resumen

El presente estudio tiene como objetivo detectar la presencia de violencia psicológica en los noviazgos de adolescentes y jóvenes mexicanos comparando por sexo las frecuencias de victimización en su actual relación. Los participantes fueron 2398 estudiantes preuniversitarios 49% (n = 1188) y universitarios 50% (n = 1208) mexicanos de los dos sexos. De ellos, 1029 son varones (42%), mientras que las mujeres son las 1369 participantes restantes (57%). El grupo tiene una edad media de 18.3 años, con un mínimo de 14 y máximo de 25 años. Los resultados refieren que el 18.8% de los participantes de los dos sexos han sentido miedo de su pareja, el 36.4% se ha sentido atrapado en su noviazgo, mientras que el 13.3% reconocen sentirse maltratados en noviazgo actual. Las frecuencias más altas de violencia psicológica se observan en las variantes desapego y coerción. Con frecuencias más altas en el grupo de varones y son estadísticamente significativas en las modalidades de castigo emocional ($p < .000$) y coerción ($p < .001$).

Palabras clave: Violencia psicológica, Noviazgo, Adolescentes, Victimización.

Psychological Violence in Dating Relationships of Adolescents and Young Mexicans.

Abstract

The aim of this study is the presence of psychological violence in dating relationships between young Mexican peers. This is by comparing the victimization frequencies based on gender during actual relationships. The participants were 2398 precollege students 49% (n = 1188) and college students (n = 1208), all Mexicans and both genders. Out of which 1209 are male (42%) and 1369 are women (57%). The group has an average age of 18.3 years with a minimum of 14 years and maximum of 25 years. The results refer that the 18.8% of the participants have experienced fear of their couple, the 36.4% has felt trapped in the relationship, while the 13.3% acknowledge being mistreated in at least one of their dating relationships. The highest observed frequencies of psychological violence are detected in their variants of detachment y coercion. With highest frequencies in the male groups and statistically significant in the emotional punishment modalities ($p < .001$).

Key words: Psychological Violence, Dating Relationships, Adolescents, Victimization.

Recibido: 12 de julio de 2018
Aceptado: 15 de agosto de 2018
Declarado sin conflicto de interés

1 Profesora Investigadora del Departamento de Bienestar y Desarrollo Sustentable, Centro Universitario del Norte. Universidad de Guadalajara. Correspondencia: nadiaocampo@cunorte.udg.mx

2 Profesora Investigadora del Departamento de Trabajo Social del Centro Universitario de Ciencias Sociales. Universidad de Guadalajara.

3 Profesora Investigadora del Departamento de Psicología Básica del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara.

Agradecemos el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y a la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP) para la realización de esta investigación.

Introducción

Consideramos noviazgo a los primeros momentos de la pareja, en donde, con independencia de la duración (meses o años), existe la posibilidad de establecer un vínculo emocional que en especial durante la adolescencia impactará el desarrollo de la persona y el establecimiento de las relaciones futuras (Sweeten, Larson & Piquero, 2016; Van de Bongardt, Yu, Dekovic & Meeus, 2015).

Cuando pensamos en violencia en el noviazgo en un primer momento puede aparecer la idea de comportamientos correspondientes a las categorías de violencia física o sexual, que suelen ser claros y deliberados, produciendo daño en quienes la viven y secundariamente consideramos como acciones violentas aquéllas que se perciben sutilmente o en ocasiones son imperceptibles, tanto por quien la sufre, como por quien la ejerce. La violencia en las relaciones de pareja es un fenómeno relacional y social a nivel mundial. A la par de los esfuerzos por elaborar definiciones sobre las formas de violencia, la problemática en las relaciones interpersonales continúa creciendo. Ello ha hecho necesario ampliar las conceptualizaciones, que permitirán incluir y proteger a otros sujetos, no sólo a las mujeres, es decir, si bien son las mujeres las principales víctimas de violencia en las relaciones, no son las únicas que la sufren. A escala mundial, la Organización Mundial de la Salud (OMS), definió la Violencia como el “uso intencional de la fuerza física o el poder contra uno mismo, hacia otra persona, grupos o comunidades y que tiene como consecuencias probables lesiones físicas, daños psicológicos, alteraciones del desarrollo, abandono e incluso la muerte” (OMS, 1998).

En la definición anterior, la OMS (2002), incluye la intencionalidad de producir daño en la comisión de estos actos. Esto plantea dificultades para la identificación de los actos violentos y por lo tanto hace más compleja su intervención debido a que la intención de dañar es evidente sólo en algunos tipos de violencia como la violencia física y sexual; sin embargo, en la violencia psicológica o emocional y en algunas expresiones de violencia económica y estructural no siempre es reconocible dicha intención. Por ello, planteamos que para la caracterización de la violencia, no debe ser tomada en cuenta la intencionalidad, en tanto que la supuesta ausencia de intencionalidad real o aparente, de parte de quien ejerce la violencia, genera confusión, no disminuye el daño emocional

de la víctima y, en ocasiones, favorece la re victimización. Consideramos más útil crear conciencia al respecto; dañar sin intención de hacerlo también genera sufrimiento. Considerando lo anterior, adoptamos la definición de violencia en el noviazgo elaborada por López-Cepero (2011):

“La violencia en el noviazgo consiste en los actos mediante los cuales un miembro de la pareja atenta contra las libertades del otro, poniéndolo en situación de riesgo de sufrir alguna forma de daño. Estos actos pueden presentarse de modo discontinuo o continuo, por acción u omisión y con o sin intención explícita de dañar”.

Los reportes de la OMS (2014), relacionados con la prevención de la violencia en el noviazgo a escala mundial indican que en 46% de los países se estima que la implementación de programas en instituciones educativas ha cubierto al 30% de la población. Estas cifras de cobertura pueden verse impulsadas en los países que destinan mayores recursos a la prevención de esta problemática, aunque el alcance sea limitado. El 22% de los países miembros manifiestan haber implementado algún programa de prevención con menor cobertura poblacional y el 32% restante declaran no tener estrategia alguna de prevención de este tipo de violencia; los países que están trabajando en ampliar la cobertura de prevención reportan cambios modestos en el dominio del tema en la población, reducción en los comportamientos abusivos y menor tolerancia hacia los comportamientos violentos.

En nuestro país no existe una legislación específica para la violencia en el noviazgo, de alguna forma, se considera incluida en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, que contempla la violencia intrafamiliar y la violencia en pareja –por lo tanto la violencia en el noviazgo–, sin embargo, vale la pena plantear la necesidad de realizar ajustes que garanticen la protección de los adolescentes y jóvenes de los dos sexos ante la violencia en las relaciones de pareja.

En México no contamos con una estrategia de cobertura nacional de prevención o intervención ante la violencia en el noviazgo, los esfuerzos se han enfocado en la caracterización de esta problemática en adolescentes y jóvenes. La primera y única Encuesta Nacional de Violencia en las Relaciones de Noviazgo ENVINOV realizada por el Instituto Mexicano de la Juventud (Instituto Mexicano de la Juventud [IMJUVE], 2008) se realizó en una muestra conformada por adolescentes y jóvenes entre los 15 y 24 años de edad, la

cual arrojó altos porcentajes de violencia psicológica (76 %) (IMJUVE, 2008); como resultado de la misma, se hizo evidente que los jóvenes mexicanos tienen una escasa información sobre qué es violencia en el noviazgo, lo que limitará a su vez, las posibilidades de optar por una convivencia sin violencia.

Los análisis que permitió la ENVINOV son similares a otros estudios posteriores donde se ha señalado que en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes el tipo de violencia que se reporta con más frecuencia es la psicológica, en sus diversas categorías; específicamente, la mayor incidencia se reporta a finales de la adolescencia (IMJUVE, 2008; Rubio-Garay *et al.*, 2015; van de Bongardt *et al.*, 2015).

La problemática en cuanto a la violencia psicológica en las relaciones de pareja de adolescentes se complica cuando no es identificada por quien la recibe y quien la ejerce. La dificultad para etiquetar la violencia es un factor de riesgo importante (Rodríguez, 2015). Una de las clasificaciones de violencia psicológica o emocional muy utilizada por los investigadores del tema es la descrita por Follingstad *et al.* (1990) quienes proponen una diferenciación entre seis tipos principales de maltrato emocional o psicológico en la pareja que incluyen: a) Ridiculización, humillación amenazas verbales e insultos; b) Aislamiento social y/o económico; c) Celos, posesividad; d) Amenazas verbales de maltrato, daño o tortura, dirigidas tanto hacia la cónyuge como hacia los/as hijos/as, otros familiares o amigos/as; e) Amenazas repetidas de divorcio, abandono o de tener una aventura con otra; f) Destrucción o daño de las propiedades personales a las que se les tiene afecto.

Por lo anterior, el objetivo de este estudio fue detectar la presencia de victimización de violencia psicológica en los noviazgos de la población estudiada examinando las acciones de maltrato agrupadas en las categorías de desapego, coerción, humillación y castigo emocional.

Método

Participantes

Este estudio hizo uso de una única muestra, no probabilística, que se conformó como muestra por conveniencia, tomando aquella población que facilitó cada centro educativo en el momento de la recogida de los datos, la participación de los sujetos fue totalmente voluntaria.

La muestra total ha sido de 2398 estudiantes preuniversitarios 49% (n = 1188) y universitarios 50% (n =

1208) mexicanos de los dos sexos. De ellos, 1029 son varones (42%), mientras que las mujeres son las 1369 participantes restantes (57%). El grupo tiene una edad media de 18.3 años, con un mínimo de 14 años y máximo de 25. Todos los participantes al momento de la realización del estudio refirieron tener o haber tenido por lo menos una relación de noviazgo con un mínimo de un mes de duración.

Los criterios de inclusión para participar en el estudio fueron: aceptar el responder de manera voluntaria la encuesta y haber mantenido una relación de pareja durante al menos un mes de duración a lo largo de su vida. Como criterio de exclusión se definieron en relación a la edad, es decir, los alumnos que tuvieran menos de 13 años y mayores de 25.

Procedimiento

El procedimiento a seguir tomó como base la selección de forma no probabilística de centros educativos de nivel preparatoria y universitarios. Se contactó vía correo electrónico o de manera personal a los directivos y orientadores educativos de las instituciones, enviando una carta informativa, asegurando la confidencialidad con la institución; se envió oficio de solicitud para aplicar los instrumentos, carta informativa y aviso de privacidad a los padres de familia de los adolescentes menores de edad que aceptaron participar en la recogida de datos. Las instituciones educativas eligieron un grupo de cada nivel educativo, asignaron los días y horarios de aplicación. Como agradecimiento posterior a la fecha de aplicación se ofreció una conferencia o curso taller de sensibilización para los alumnos de las instituciones participantes. Adicionalmente algunos centros solicitaron conferencia para los docentes.

En las fechas fijadas por las instituciones, se presentaron a realizar el levantamiento de datos al menos una de las autoras de este trabajo y un grupo de tres auxiliares de investigación previamente capacitados.

Se les invitó a hacer todas las preguntas pertinentes en caso de dudas, antes de comenzar la prueba y durante el desarrollo de esta. Se dejó un correo electrónico para comunicación personal, en caso de requerir más información o presentar alguna duda.

Se incluyó el mayor número de sujetos posible, independientemente de que pudieran presentar datos perdidos en alguna de las variables evaluadas. Finalmente, los datos fueron introducidos y procesados en SPSS v 21.

Instrumento

En la presente investigación se utilizó el Cuestionario de Violencia entre Novios (CUVINO), de L. Rodríguez *et al.* (2007). Este instrumento está conformado por 42 ítems, que identifican conductas de maltrato que pudieran haber recibido en algún momento de la relación afectiva por parte de su pareja. Cada uno de los ítems se responde en función de si han recibido ese comportamiento y su frecuencia, mediante una escala de tipo Likert; la puntuación va de desde 0 (Nunca) a 4 (Casi siempre). A su vez, los 42 ítems se agrupan en ocho factores que comprenden diversos tipos de maltrato: Desapego, Humillación, Sexual, Coerción, Físico, Género, Castigo emocional e Instrumental. Esta escala, en el estudio de L. Rodríguez *et al.* (2010), ha obtenido una fiabilidad total de .93. Este mismo cuestionario ofrece el grado de molestia que estas conductas les ocasionaron en caso de que hubieran ocurrido, o bien, cuanto les hubiera molestado, en caso de que nunca hubieran ocurrido. La forma de responder es también mediante escala tipo Likert con los mismos valores, comprendidos entre 0 (Nada) y 4 (Mucho). Por último, se les presenta tres preguntas relativas a su percepción de maltrato, a contestar de manera dicotómica: Sí o No. Estas preguntas son: ¿Te has sentido maltratado/a?, ¿Sientes o has sentido miedo alguna vez de tu pareja?, ¿Te sientes o te has sentido atrapado/a en tu relación? Estas tres preguntas se han agrupado en una variable de maltrato percibido, dividida en tres niveles: Maltrato; No Maltrato; y Maltrato No Percibido. Este instrumento fue previamente validado en población adolescente y joven en México por L. Rodríguez *et al.* (2010).

Se utilizó a su vez un cuestionario sociodemográfico *ad hoc* en el que se recogen una serie de datos referidos a su edad, sexo, nivel de estudios, percepción de clase social, desempeño de actividad laboral, así como los datos con respecto a su pareja.

Resultados

Para realizar el análisis de datos y resultados se inició por explorar el Cuestionario de Violencia de Novios CUVINO. En el apartado correspondiente a las preguntas que abordan la presencia de maltrato técnico en la relación, podemos observar que el 18.8 % del total de la muestra ha sentido miedo de su pareja (Tabla 1) y se presenta particularmente cuando hay agresiones graves que pueden producir lesiones en la víctima.

En la Tabla 2 se muestra que 36.4% de la población

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la frecuencia miedo de tu pareja

¿Has sentido miedo de tu pareja?	Frecuencia	Porcentaje
No	1945	81.1
Sí	452	18.8
Total	2397	100.0

Fuente: Elaboración propia.

se ha sentido atrapados en su relación de pareja, entendiéndose por ello que no disfrutaban ya de su relación con el otro, han sentido ganas de romper la relación, pero temen hacerlo, sintiendo que deben permanecer en ella por las implicaciones que esto puede tener en su pareja y en ellos. El sentirse atrapado en la relación está relacionado con las conductas de control, chantaje emocional y celos.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de la frecuencia a sentirse atrapado en la relación

	Frecuencia	Porcentaje
No	1524	63.6
Sí	873	36.4
Total	2397	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Contrastando con los datos anteriores, sólo 13.3% reconoce de forma explícita haberse sentido maltratado en su relación, aun después de reconocer con porcentajes más altos el haber sentido miedo de su pareja y haberse sentido atrapados en la relación (Tabla 3).

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de la frecuencia percepción de maltrato en las relaciones de noviazgo

	Frecuencia	Porcentaje
No	2077	86.6
Sí	319	13.3
Total	2396	99.9

Fuente: Elaboración propia.

El rango de edad de los sujetos que reconocen maltrato en su relación va de los 15 a los 18 años, lo que concuerda con otros estudios al indicar que las frecuencias más altas de victimización en el noviazgo se dan en la última etapa de la adolescencia (Rubio-Garay *et al.*, 2015; van de Bongardt *et al.*, 2015).

Las modalidades de violencia psicológica que se presentan con más frecuencia son el desapego (\bar{X} =

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de los factores de violencia psicológica

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Desapego	2387	0	25	4.00	4.239
Humillación	2388	0	26	1.81	3.031
Coerción	2388	0	23	2.99	3.300
Castigo	2390	0	12	1.12	1.786
N válido (por lista)	2368				

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Resultados de Prueba t factores de violencia psicológica según el sexo. Estadísticas de grupo

	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Desapego	Varón	1023	4.02	3.945	.123
	Mujer	1363	3.98	4.450	.121
Humillación	Varón	1025	1.81	2.891	.090
	Mujer	1362	1.81	3.133	.085
Coerción	Varón	1026	3.26	3.211	.100
	Mujer	1361	2.79	3.353	.091
Castigo	Varón	1026	1.44	1.890	.059
	Mujer	1363	.89	1.666	.045

Fuente: Elaboración propia.

4.00) y la coerción ($\bar{X} = 2.99$), ver Tabla 4. Según el nivel de estudios pre universitario o universitario sólo se encontró diferencia estadísticamente significativa en la frecuencia de violencia tipo castigo ($p < 0.027$).

Analizando los resultados de la prueba t (Tabla 5) se refleja que la media de la victimización por humillación es igual en ambos grupos ($\bar{X} = 1.81$). Sin embargo las medias más altas se presentan en el desapego ($\bar{X} = 4.02$) varones y ($\bar{X} = 3.98$) mujeres, la coerción ($\bar{X} = 3.36$) y el castigo emocional ($\bar{X} = 1.44$) fueron más altas en varones.

En el análisis de varianza que se muestra en la Tabla 6, se indica el efecto del factor sexo sobre los

subtipo de violencia psicológica, destacando una significación alta en la victimización por coerción ($p < 0.001$) y castigo ($p < 0.000$). El desapego y la humillación no son estadísticamente significativos.

En la Tabla 7 se analizan los datos sobre la molestia generada por la violencia sufrida; se muestra que las mujeres obtienen medias más altas de molestia en todas las modalidades de violencia. Lo anterior puede sugerir la posibilidad de la influencia del sexismo en el fenómeno de la violencia, desde el cual, a los varones se les tiene restringidas las posibilidades de quejarse, mientras que a las mujeres se les brindan más posibilidades de expresión de malestar emocional

Tabla 6. Análisis de la varianza ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Desapego	Entre grupos	1.106	1	1.106	.062	.804
	Dentro de grupos	42873.893	2384	17.984		
	Total	42875.000	2385			
Humillación	Entre grupos	.018	1	.018	.002	.965
	Dentro de grupos	21921.488	2385	9.191		
	Total	21921.506	2386			
Coerción	Entre grupos	129.836	1	129.836	11.976	.001
	Dentro de grupos	25855.997	2385	10.841		
	Total	25985.832	2386			
Castigo	Entre grupos	174.799	1	174.799	56.062	.000
	Dentro de grupos	7442.526	2387	3.118		
	Total	7617.325	2388			

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Resultados de Prueba t factores de molestia de violencia psicológica según el sexo. Estadísticas de grupo

	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Molestia Desapego	Varón	1024	17.26	6.778	.212
	Mujer	1362	21.72	6.209	.168
Molestia Humillación	Varón	1023	17.73	7.915	.247
	Mujer	1359	22.53	7.170	.194
Molestia Coerción	Varón	1026	12.91	5.499	.172
	Mujer	1363	16.93	5.501	.149
Molestia Castigo	Varón	1025	6.47	3.158	.099
	Mujer	1361	8.31	3.275	.089

Fuente: Elaboración propia.

(Laso, 2018); además, existe una tendencia en el diseño de programas de prevención e intervención de violencia en el noviazgo dirigidos a mujeres, en comparación con los diseños de género neutro o incluyente de varones.

En los anteriores resultados se compararon las diferencias entre grupos identificando el nivel de significación alto ($p < 0.000$), en la molestia por desapego y humillación según el sexo ($\bar{X} = 21.72$) y ($\bar{X} = 22.53$) en comparación a los varones ($\bar{X} = 17.26$) y ($\bar{X} = 17.73$) respectivamente. Mientras que en la coerción y castigo no se observan diferencias estadísticas significativas.

Discusión y conclusiones

Este estudio es un análisis inicial sobre la violencia psicológica en las relaciones de noviazgo de los adolescentes mexicanos, en el cual los resultados concuerdan con otras revisiones (Rojas-Solís *et al.*, 2013; Rubio-Garay *et al.*, 2015; van de Bongardt *et al.*, 2015), que indican que la violencia psicológica en las relaciones de noviazgo de adolescentes y jóvenes tiene una naturaleza bidireccional al registrarse frecuencias muy similares en varones y mujeres, tomando en cuenta su relación actual, siendo ligeramente más altas las frecuencias entre los adolescentes que entre los adultos jóvenes. La violencia psicológica es perpetrada en mayor medida por mujeres, si bien, en nuestros resultados las diferencias entre grupos fueron significativas en dos de las cuatro modalidades de violencia psicológica analizada, coerción y castigo emocional, los porcentajes de violencia psicológica se presentan muy elevados si tomamos el criterio de tolerancia cero ($> 90\%$). Llama la atención que la población no identifica su condición de maltrato, ya que sólo un 18% reconoce que hay maltrato; mientras que puntúan alto tanto la sensación de sentirse atra-

pado como el miedo, lo que nos da la oportunidad de que identificando estos últimos, se pueden generar acciones de intervención por parte de profesionales.

Existe la necesidad de examinar otras variables que permitan explicar las diferencias de victimización entre varones y mujeres (personalidad, resolución de conflictos en la relación, actitudes ante la violencia, etc.), así como los factores de riesgo y protección que pueden estar asociados (ideal de pareja, amor romántico, apoyo social, relaciones familiares, rasgos de personalidad, entre otros). Es deseable desarrollar estudios con ambos integrantes de la pareja, lo que constituye líneas de investigación hacia el futuro, pues en México no existe al día de hoy referencia de su existencia en la revisión de literatura (Rojas-Solís, 2013; Rubio-Garay *et al.*, 2015); estudios similares sólo se han realizado con población que mantiene relaciones de cohabitación; asimismo, es necesario realizar estudios longitudinales. La concordancia de nuestros resultados con otros estudios observados sugiere que estamos en posición de dirigir las estrategias de prevención con un enfoque de trascendencia de género, pues la problemática presentada es común y bidireccional en los noviazgos con frecuencias altas y muy similares. Debido a que las estrategias de prevención e intervención con enfoque de género tradicional dejan de lado a un grupo importante de la población, se sugiere diseñar programas que sean incluyentes sin distinción de sexo, género u orientación sexual.

Referencias

- BROOKS, R., FOSHEE, V. & ENNETT, S. (2013). Predictors of Latent Trajectory Classes of Physical Dating Violence Victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(4), 566-580.
- ELOSUA, P. & ZUMBO, B. (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema*, 20(4), 896-901.

- FOLLINGSTAD, D., RUTLEDGE, L., BERG, B., HAUSE, E. & POLEK, D. (1990). The Role of Emotional Abuse in Physically Abusive Relationships. *CRVAV Faculty Journal Articles*, 83. Recuperado de https://uknowledge.uky.edu/crvaw_facpub/83
- GARCÍA, E., RODRÍGUEZ, F., BRINGAS, C., LÓPEZ-CEPERO, F. J., PAINO, S. & RODRÍGUEZ, L. (2015). Development of the Gender Role Attitudes Scale (GRAS) Amongst Young Spanish People. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(1), 61-68. doi.org/10.1016/j.ijchp.2014.10.004
- LÓPEZ-CEPERO, J. (2011). *Victimización en el noviazgo de personas adolescentes y jóvenes: Evaluación, prevalencia y papel de las actitudes*. Tesis Doctoral. Recuperada de <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/2655/victimizacion-en-el-noviazgo-de-personas-adolescentes-y-jovenes-hispanohablantes-evaluacion-prevalencia-y-papel-de-las-actitudes/>
- LÓPEZ-CEPERO, J., RODRÍGUEZ, L., RODRÍGUEZ, F. J. (2015). Una revisión de instrumentos de evaluación conductual. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*. RIDEP. 40(2), 37-50.
- OCAMPO, N. (2015). Actitudes de género y violencia en el noviazgo de adolescentes y jóvenes mexicanos escolarizados. Tesis Doctoral. Recuperada de http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/34531/1/TD_NadiaOcampoAlvarez.pdf
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1998). *Informe sobre la salud en el mundo 1998 - La vida en el siglo XXI*. Ginebra, Suiza: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de <http://www.who.int/whr/1998/es/>
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2002). World Report on Violence and Health. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/42495/1/9241545615_eng.pdf
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2014). *Resumen de orientación. Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia 2014*. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/145089/1/WHO_NMH_NVI_14.2_spa.pdf
- PACHECO, J., BRICEÑO, M., LIZARAZO, K. & SAURA, C. (2017). Malos tratos durante el noviazgo en jóvenes universitarios: diferencias de sexo. *I+D Revista de Investigaciones*, 9, 59-69. Recuperado de : <http://www.udl.edu.co/revistainvestigaciones/index.php/ID/articulo/view/115>
- RODRÍGUEZ, L., ANTUÑA, A. & RODRÍGUEZ, F. J. (2007). Violencia de género en relaciones de pareja durante la adolescencia. Análisis diferencial del cuestionario de violencia entre novios (CUVINO). En R. ARCE, F. FARIÑA, E. ALFARO, C. CIVERA, & F. Tortosa, *Psicología Jurídica. Violencia y Víctimas* (pp. 137-146). Valencia: Diputación de Valencia.
- RODRÍGUEZ, L., LÓPEZ-CEPERO, J., RODRÍGUEZ, F. J., BRINGAS, C., ANTUÑA, M. & ESTRADA, C. (2010). Validación del cuestionario de violencia de novios (CUVINO) en jóvenes hispanohablantes: Análisis de resultados en España, México y Argentina. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 6, 45-52.
- RODRÍGUEZ, S. (2015). Violencia en parejas jóvenes: estudio preliminar sobre su prevalencia y sus motivos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 251-275. doi: 10.7179/PSRI_2015.25.11
- ROJAS-SOLÍS, J. L. (2013). Violencia en el noviazgo de adolescentes mexicanos: Una revisión. *Revista de Educación y Desarrollo*, 27, 49-58.
- RUBIO-GARAY, F.; CARRASCO, M.; AMOR, P. & LÓPEZ-GONZÁLEZ, M. (2015). Factores asociados a la violencia en el noviazgo entre adolescentes: una revisión crítica. *Anuario de Psicología Jurídica*, 25, 47-56. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=315040291007>
- SWEETEN, G., LARSON, M. & PIQUERO, A. (2016). Predictors of Emotional and Physical dating Violence in a Sample of Serious Juvenile Offenders. *Criminal Behaviour and Mental Health* 26, 263-277. DOI: 10.1002/cbm.2015
- UPDEGRAFF, K., MCHALE, S., ZEIDERS, K., UMAÑA-TAYLOR, A., PÉREZ-BREÑA, N., WHEELER, L. & RODRÍGUEZ, S. (2014). Mexican-American Adolescents' Gender Role Attitude Development: The Role of Adolescents' Gender and Nativity and Parents' Gender Role Attitudes. *Youth Adolescence*, 43, 2041-2053. doi:10.1007/s10964-014-0128-5
- VAN DE BONGARDT, D., YU, R., DEKOVIC, M. & MEEUS, W. H. J. (2015). Romantic Relationships and Sexuality in Adolescence and Young Adulthood: The Role of Parents, Peers, and Partners. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(5), 497-515. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2015.1068689>

Reflexiones en torno a la búsqueda de puentes entre la enseñanza y el aprendizaje

DIEGO EMILIO CLEMENTIN¹



Resumen

La enseñanza es una práctica que no se reduce a transmitir cultura, sino que implica una mediación social y pedagógica que se constituye en el mapa para que los alumnos hallen las pistas que sirvan de ayudas en sus aprendizajes. Indiscutiblemente, que un alumno aprenda no sólo depende de él, sino de las pistas que tenga a su disposición. Ahora bien, se puede afirmar que la enseñanza depende del aprendizaje, pues sin buscar el aprendizaje, carecería de sentido cualquier práctica de enseñanza. Es menester tener presente que la enseñanza debe contribuir a ampliar la consciencia de quienes aprenden, y al hacerlo también ampliamos la consciencia quienes tenemos la responsabilidad de enseñar, dado que cada acción y reflexión depende del reconocimiento que cada uno hace de la realidad que lo rodea, y del conocimiento de sí mismo. Es viable reconocer que la enseñanza no es el conocimiento, sino que es el soporte en el sendero del conocimiento, no se relaciona con obtener, sino con compartir, acompañar, y también encontrar.

Se presentan algunas respuestas en torno a cómo ensayar puentes entre la enseñanza y el aprendizaje, se trata de una arquitectura que permita aguijonear la experiencia de conocer de los alumnos. No obstante, es una arquitectura que no está pensada como una receta eficaz que asegura determinados resultados. Es un trabajo que intenta aportar en el compromiso irrenunciable que tenemos los profesores de involucrarnos activa y responsablemente para que enseñar sea uno de los motores del aprender.

Palabras clave: Enseñanza, Aprendizaje, Metodología, Conocimiento, Clases.

Reflections about the Search for Bridges Between Teaching and Learning

Abstract

Teaching is a practice that is not limited to transmitting culture, but implies a social and pedagogical mediation that is set up on the map for students to find clues that help them learn. Unquestionably, that a student learns not only depends on him, but on the clues he has at his disposal. Now, it can be said that teaching depends on learning, because without seeking learning, any teaching practice would be meaningless. It is necessary to keep in mind that teaching should contribute to broaden the consciousness of those who learn, and in doing so we also extend the awareness of those who have the responsibility to teach, given that each action and reflection depends on the recognition that each one makes of the reality that surrounds, and self-knowledge. It is feasible to recognize that teaching is not knowledge, but that it is the support in the path of knowledge, it is not related to obtaining, but to sharing, accompanying, and also finding.

Some answers are presented about how to rehearse bridges between teaching and learning, it is an architecture that allows to stiffen the experience of knowing the students. However, it is an architecture that is not intended as an effective recipe that ensures certain results. It is a work that tries to contribute in the irrevocable commitment, that we teachers have, to actively and responsibly involved so that teaching is one of the engines of learning.

Key words: Teaching, Learning, Methodology, Knowledge, Classes.

Recibido: 10 de mayo de 2018
Aceptado: 23 de julio de 2018
Declarado sin conflicto de interés

¹ Profesor en Ciencias de la Educación. Especialista Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos. Postítulo de Actualización Académica de Epistemología con orientación en Ciencias Sociales. Docente en Ciencias de la Educación. Instituto Superior de Formación Docente Vera, Santa Fe, Argentina –N°. 4032 y N°. 4019. diegoemilioclementin@yahoo.com.ar

La enseñanza es una práctica que no se reduce a transmitir cultura, sino que implica una mediación social y pedagógica que se constituye en el mapa para que los alumnos hallen las pistas que sirvan de ayudas en sus aprendizajes, y para que en cada aprendizaje puedan reescribir lo que tienen en función de lo nuevo que encuentran.

En este sentido, enseñar es hacer frente a la paradoja educativa de ser una figura de continuidad y discontinuidad, es decir una transmisión en la que se conserva una tradición pero, al mismo tiempo, abre posibilidades para que el conocimiento escolar se construya, en una confluencia entre la herencia cultural y el acontecimiento, que nos habilita a apropiarnos de los interrogantes de este mundo, pero también, a elaborar los propios, dando un lugar a nuevas experiencias y al encuentro con mundos hasta entonces desconocidos.

Indiscutiblemente, que un alumno aprenda no sólo depende de él, sino de las pistas que tenga a su disposición. Ahora bien, se puede afirmar, sin temor a equivocarnos, que la enseñanza depende del aprendizaje, pues sin buscar el aprendizaje, carecería de sentido cualquier práctica de enseñanza. En otras palabras "...si no hubiera alguien que aprende, ¿de qué serviría desarrollar actividades de enseñanza? Sin embargo, no se trata de una relación causal, necesaria: de una enseñanza no se sigue siempre un determinado aprendizaje" (Gvirtz, S. y Palamidessi, M., 1998:6).

Se trata de escalones pequeños y grandes, manifiestos y ocultos, cómodos y espinosos, que se ponen a disposición, en una democratización del saber que tiene por finalidad abrir puertas que permitan ampliar y reescribir el conocimiento que se inició en lo cotidiano, logrando que los estudiantes comprendan con mayor profundidad, e intenten mejorar, el contexto que los rodea y enlaza.

Se debe agregar que la enseñanza, como una práctica que encuentra su razón de ser en la búsqueda de aprendizajes, supone "...una multiplicidad de acciones colectivas, una pluralidad de fuerzas sociales y a una heterogeneidad de actores..." (Finnegan y Pagano, 2007:125); conjuntamente admite "...entender a los estudiantes como sujetos de experiencia, que reflexionan apasionadamente sobre sí mismos, y no como meros sujetos de aprendizaje. Para lograrlo, necesitan una batería cultural para vivenciar conscientemente, no en términos de creencias o conceptos que deben repetir, sino como herramientas para

nombrar y actuar adecuadamente en relación con aquello que sienten" (Clementin, 2017:110).

Es menester tener presente que la enseñanza debe contribuir a ampliar la consciencia de quienes aprenden, y al hacerlo también ampliamos la consciencia quienes tenemos la responsabilidad de enseñar, dado que cada acción y reflexión depende del reconocimiento, que cada uno hace de la realidad que lo rodea, y del conocimiento de sí mismo. Por eso es fundamental darse cuenta de la importancia que tiene el paisaje interno de quien enseña y de quienes aprenden; en este sentido, vale recordar que no solamente miramos la realidad con las gafas correspondientes a marcos de referencia externos, sino también con lo que sentimos, imaginamos y creemos de los demás y de nosotros mismos. Se habla aquí en relación con enseñar también sobre ese mundo interno, pero "en la educación tradicional lo único que parece tener importancia es lo que ocurre fuera del ser humano" (Aguilar y Bize, 2011:53).

Lo expresado en el párrafo anterior nos conduce a incluir herramientas para el desarrollo personal en nuestra metodología, entendida como un conjunto de herramientas que se utilizan, modifican, relacionan, integran y se reconstruyen para ayudar en los aprendizajes: "...el desarrollo personal es un proceso de larga duración que involucra la construcción de la imagen de sí mismo, el manejo emocional, la propia seguridad en relación con otros, la autoconfianza en las potencialidades y posibilidades de cada uno, hasta la elaboración de un proyecto personal en relación con el mundo. Es un proceso complejo y muchas veces muy difícil pero necesario, pues nadie aprende ni se desarrolla si no procesa este crecimiento personal" (Davini, 2008:152).

Prosigamos con estas reflexiones incluyendo la necesidad de estar atentos para que el diseño y desarrollo de nuestras clases no contribuyan a aprendizajes repetitivos y descontextualizados donde, exageradamente de un modo equivocado, solemos intentar motivar apelando a la consecución de recompensas en forma de calificaciones. Ahora bien, si los docentes nos volvemos cómplices de entender a las calificaciones como lo más importante de los aprendizajes escolares, estamos habilitando situaciones donde las actividades de aprendizaje son vividas con fastidio por ser consideradas estorbos que se interponen entre los alumnos y las calificaciones. Aparece aquí la necesidad de resignificar la manera en que motivamos a los educandos; ya no podemos seguir intentando con una motivación extrínseca centrada en el

logro de recompensas externas, se trata de enfocarnos en el autoconcepto y la autoestima que afectan el sentido de lo que vivencian los sujetos en la escuela, y por lo tanto el disfrute y compromiso en relación a las tareas escolares.

Hay que decir además que enseñar en búsqueda de aprendizajes supone reconocernos como docentes motivadores, pero no en el sentido de tristes mercados de recompensas que premian o sancionan a partir de calificaciones relacionadas a la correspondencia entre lo que proyectamos en los alumnos y lo que ellos hacen, sino en la dirección de conectar con cada alumno para ayudarlo a liberarse de sus propios condicionamientos. Vale subrayar que estos condicionamientos suelen estar ligados a proyecciones y prejuicios, pero también a un autoconcepto que se ve terriblemente intoxicado con la impronta del inadecuado uso de las redes sociales que generó la necesidad, infantil e idiotizada con cierta dosis de exhibicionismo, de mostrar públicamente y en tiempo real, sucesos de la vida cotidiana como si fueran conquistas producto de algún talento o sacrificio, estando expectante a la satisfacción o frustración de acuerdo al número de "me gusta". Urge entonces habilitar en las escuelas más espacios en donde los alumnos puedan conocerse mejor a sí mismos para estar en mejores condiciones de conocer y transformar aquello que los rodea.

En definitiva, el objetivo es generar encuentros educativos mediados por una palabra que "no distancie, una palabra que haga semilla en quien la escuche" (Bazán Campos, 2008:125), encuentros en los que se experimenten formas de creación libre que fomenten la autonomía de los alumnos, la toma de decisiones, su responsabilidad e independencia y el desarrollo de habilidades de autocontrol. Para eso es importante que los educadores escuchemos más a los alumnos para poder diseñar propuestas que exijan en ellos un mayor protagonismo sin que dejemos de lado nuestro rol como pasadores de cultura.

Por lo expuesto hasta aquí es viable reconocer que la enseñanza no es el conocimiento, sino que es el soporte en el sendero del conocimiento; no se relaciona con obtener sino con compartir, acompañar, y también encontrar. Evitemos entonces el riesgo de que nuestra tarea nos genere la autopreocupación de obtener aceptación, posesión y reconocimiento de alumnos, familiares, colegas y/o autoridades. La opción está en el gozo pleno de dar, brindarse al otro que aprende. En consecuencia, aparece la imperiosa necesidad de brindarnos a los alumnos en una exis-

tencia fraterna, aquí "la cuestión del otro o de la existencia del otro se plantea no tanto a partir de un conocimiento marcado por categorización y descripción, como por una comprensión intersubjetiva" (Abdallah-Pretceille, 2006).

Ahora veamos algunas respuestas en torno a cómo ensayar puentes entre la enseñanza y el aprendizaje. Se trata de una arquitectura que permita aguijonear la experiencia de conocer de los alumnos; no obstante, es una arquitectura que no está pensada como una receta eficaz que asegure determinados resultados, sino que constituye "...un discurso, un ensayo prolongado de un camino que se piensa. Es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante. No es el discorrir de un pensamiento seguro de sí mismo, es una búsqueda que se inventa y se reconstruye continuamente" (Morín, 2002:15).

Habría que decir también que, es una arquitectura que no se enfrasca en un método en particular, sino que intenta constituirse en una propuesta que logre hallar la "y" entre aspectos de diferentes métodos tales como los de instrucción, inductivos, de cambio conceptual, de desarrollo personal, de acción práctica, de entrenamiento de habilidades operativas, etc. De ahí que esta arquitectura se encuentra animada por "la religión de lo que une, el rechazo de lo que rechaza, lo que el Tao llama espíritu del valle, recibe todas las aguas que se vierten en él" (Morín, 2001:39).

Para ser más específicos, al desarrollar cada nuevo tema, "en el marco de un vínculo pedagógico no autoritario que pueda aguijonear la experiencia de conocer de los alumnos, se sugiere considerar las fases de construcción, elaboración, ejercitación y aplicación durante las clases, no de manera aislada, sino articuladas entre sí" (Clementin, 2017:11).

En la fase de construcción se trata de captar la atención de los alumnos para que se enfoquen en lo que pretendemos enseñar, para ello es posible recurrir a la presentación de un problema, "la resolución de problemas desarrolla la capacidad crítica, la inventiva y el sentido práctico, poniendo el razonamiento al servicio de la acción, integrando distintos conocimientos y experiencias previas, tal vez aprendidas en diferentes momentos y en diversos lugares, e incluso buscar nuevas informaciones para entender y resolver el problema" (Davini, 2008:123).

Cosa parecida sucede con el uso de imágenes en esta fase, se podría presentar una imagen y acompañarla de las siguientes propuestas, "escribir un diálogo

go entre los personajes, formular hipótesis acerca del contexto, formular preguntas a los personajes, escribir la escena anterior y la posterior o dibujarlas, elegir un personaje y narrar en primera persona, describir el estado emocional de los personajes, ponerle un título a la imagen” (Anijovich y Mora, 2009:67).

Una vez captada la atención, se realizan acciones tendientes a que el nuevo contenido de aprendizaje – concepto, procedimiento, actitud– pueda ser integrado estableciendo semejanzas y diferencias por medio de la reflexión sobre las propias acciones, aquí emerge la evaluación formativa. En este tramo de la clase, sin apuros, podríamos hacer una puesta en común de las soluciones propuestas por los alumnos, no para señalar errores y desaciertos, sino para que ellos se den cuenta de las similitudes y diferencias en las maneras de resolver.

Pero debemos tener en claro que la fase de construcción debe ser complementada por un proceso de elaboración que haga posible que el nuevo tema se interrelacione flexiblemente con los conocimientos que el sujeto ya tiene, que se establezcan todas las conexiones posibles. Para lograrlo resulta necesario, como nexo entre las dos primeras fases, la exposición del docente sobre el nuevo tema, “más que pensar en exponer libremente, quien enseña deberá pensar en proporcionar a los alumnos la base necesaria para comprender cómo y por qué se relacionan los nuevos conocimientos con los que ellos ya saben, y brindarles la confianza intelectual y afectiva: ellos son capaces de entender y utilizar los nuevos conocimientos en contextos diferentes” (Davini, 2008:96). En realidad, no se debe confundir la exposición con la mera repetición oral de lo ya escrito. Es fundamental desarrollar cada concepto en términos simples, dar ejemplos, excepciones, repasar el concepto, preparar la transición al próximo; además, es menester abrir memorias sensoriales a través de apoyos visuales, adecuando el ritmo en el habla, la emoción, relevancia, accesorios y lenguaje corporal. Ahora bien, respecto a los apoyos visuales, es menester advertir sobre un error habitual en su uso, esto es, cuando el texto de la presentación coincide plenamente con la presentación oral, haciendo que la exposición se reduzca a una aburrida lectura de un afiche o diapositiva.

El factor emocional en esta fase se considera primordial: “incorporar la emoción en la enseñanza es una excelente forma de llegar a los alumnos. Haga que su clase sea interesante. Liberamos noradrenalina cuando estamos interesados, lo cual aumenta la

percepción de la experiencia: ¡las emociones son contagiosas! Así que actúe de forma apasionada e interesada” (Rosler, 2014).

Cabe señalar que minutos antes de finalizar la explicación, es oportuno avisar de ello a nuestros alumnos, ya que cuando lo hacemos nuevamente los niveles de atención aumentarán, no obstante es acertado recordar que si durante la exposición hacemos síntesis parciales, también favorecemos la atención.

Luego se debe volver sobre el contenido de la exposición, se propone que “trabajen con esta información para permitirles hacer conexiones con otra información que tengan en su memoria de largo plazo, lo cual posibilita que enlacen la información nueva con la que ya cuentan” (Clementin, 2017:112). Para ayudar a los alumnos a realizar esta tarea, una buena estrategia es hacerles interrogantes tales como qué preguntas realizarías en relación con lo expuesto por el docente, qué palabras importantes reconoces, por qué es posible decir que esas palabras son importantes.

Siguiendo la fase de elaboración, se deben proponer actividades ligadas a la recodificación, es decir, que puedan traducir, reproducir el conocimiento recibido pero con sus propias palabras, por ejemplo, se puede solicitar que analicen un material de lectura haciendo una pregunta por cada tramo del texto y luego que respondan esas preguntas, intentando decir lo mismo que el autor, pero expresado de diferente manera.

Antes de pasar a la siguiente fase es importante mejorar lo elaborado; para ello, se debe volver con la evaluación de carácter formativo, o sea, una evaluación «para» el aprendizaje, en pocas palabras, se puede decir que es un momento en el que se debe volver a lo que se hizo con el fin de mejorarlo. Se trata de consultar, escuchar, ayudar mediante una retroalimentación, y consultar de nuevo para luego avanzar creando nuevas oportunidades que permitan mejores condiciones para seguir en el aprendizaje.

En cuanto a la consolidación de lo aprendido, se hace necesaria la vivencia de una fase de práctica o ejercitación. El ejercicio sin construcción y sin elaboración genera conocimientos frágiles, pero el ejercicio después de la construcción y la elaboración consolida y da consistencia. Practicar supone volver a trabajar sobre los contenidos con la intervención de diferentes carreteras de la memoria (semántica, episódica, emocional, de procedimiento). En todas las fases, pero fundamentalmente en la ejercitación, es esencial habilitar espacios para que los estudiantes

realicen actividades con otros, para que aprendan a gestionar desacuerdos, desempeñar diferentes funciones, ayudar a otros a aprender, comunicarse, tomar decisiones.

Antes de pasar a la cuarta fase es imprescindible una nueva puesta en común que sirva de repaso. "Hay que tener en cuenta que debe haber una similitud entre el contexto de repaso, de enseñanza y de evaluación. El ritmo del repaso es importante. Es necesario espaciarlos muy cerca uno de otro al principio y luego alejarlos entre sí. Esto supone tener en cuenta que debe haber una «feliz» coincidencia entre el repaso, la enseñanza y la evaluación" (Rosler, 2014).

La cuarta etapa hace referencia a la aplicación de nuevos aprendizajes, esto es, a establecer nuevas relaciones entre un conocimiento adquirido y situaciones nuevas bajo el propósito de resolver problemas. Aquí "el objetivo fundamental sería intentar consolidar los nuevos aprendizajes, aplicándolos en contextos diferentes. También puede ser una buena oportunidad para que algunos estudiantes completen aquellos aprendizajes que aún no han acabado de comprender y para que otros profundicen un poco más en los contenidos que están estudiando" (Jaén García y Banet Hernández, 2003:63). Esta cuarta etapa también admite una reflexión, un volver sobre lo hecho para operar sobre lo nuevo. En este sentido, «el pensamiento, la reflexión, es por tanto, una metaactividad de las acciones concretas» (Aebli, 1988).

De ese modo, al finalizar todas las fases se debe evaluar a través de propuestas que generen en los estudiantes factores tales como previsibilidad, elección, autoconfianza e interacción social. Resulta conveniente incluir la autoevaluación, "hay que hacerlo para que los alumnos sean conscientes de los logros y las fortalezas, y superen los déficits. Algunos ejemplos de preguntas que favorecen la autoevaluación: ¿Qué sé de este tema? ¿Sé lo que tengo para desarrollar esta tarea y sé lo que necesito? ¿Qué me falta saber? ¿Sé de dónde tengo que obtener la información? ¿Entiendo lo que estoy estudiando y para qué lo hago?" (Anijovich y Mora, 2009, p104). Finalmente, se podría concluir con interrogantes, que estimulen la metacognición, cuyas respuestas sean compartidas en una puesta en común final, entre ellos pueden ser: ¿Qué significó aprender sobre este tema? ¿Cuál fue el proceso que seguí para aprender sobre este tema?

Pese al esfuerzo realizado, seguramente son muchas las reflexiones que no se han compartido en este escrito para tender puentes entre la enseñanza y el aprendizaje, no obstante es un trabajo que intenta

aportar en el compromiso irrenunciable, que tenemos los profesores, de involucrarnos activa y responsablemente para que enseñar sea uno de los motores del aprender.

Referencias

- AEBLI, H. (1968). *Una didáctica basada en la psicología de Jean Piaget*. Buenos Aires: Kapelusz.
- AEBLI, H. (1988). *Doce formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (2006). *El enfoque intercultural: un paradigma para pensar la diversidad*. Congreso INTER. www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural
- AGUILAR, M. y BIZE, R. (2011). *Pedagogía de la intencionalidad: Educando para una conciencia activa*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- ANIJOVICH, R. y MORA, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- BAZÁN CAMPOS, D. (2008). *El oficio del pedagogo. Aportes para la construcción reflexiva en la escuela*. Rosario: Homo Sapiens.
- CLEMENTIN, D. E. (2017). Arquitectura para agujonear la experiencia de conocer en la escuela. *Praxis Pedagógica*, 21 (107-115).
- DAVINI, M. (2008). *Métodos de enseñanza.: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- FINNEGAN, F. y PAGANO A. (2007). *El derecho a la educación en Argentina*. Colección libros FLAPE.
- GVIRTZ, S. y PALAMIDESSI, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Capital Federal: Grupo Editor Aique.
- JAÉN GARCÍA, M.; BANET HERNÁNDEZ, E. (2003). Formación inicial de profesores de secundaria: Dificultades para aprender a planificar y desarrollar las actividades de enseñanza en aulas de secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 17, núm. 1, pp. 51-78 Universidad de Zaragoza Zaragoza, España.
- MORIN, E. (2002). *Educar en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- MORÍN, E. (2001). *El Método. La naturaleza de la naturaleza*. 6ª edición. Madrid: Cátedra.
- ROSLER, R. (2014). *Clases cerebralmente amigables para que sus alumnos recuerden lo que usted les enseña*. Recuperado de <http://asociacioneducar.com/clases-cerebralmente-amigables-1>
- SANJURJO, L. y RODRÍGUEZ, X. (2003). *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Rosario: Homo Sapiens.

Proceso de diseño de un modelo de educación virtual para una institución que imparte educación no formal

ALEXANDRO ESCUDERO-NAHÓN¹



Resumen

La educación virtual para la educación superior es una modalidad educativa que ha recibido mucha atención por parte de las instituciones mexicanas dedicadas al diseño y certificación de la educación formal. Lo anterior ha permitido que México haya hecho recientes transformaciones estructurales para impulsar la consolidación de la educación virtual y a distancia a nivel nacional. No obstante, la educación no formal que imparten algunos organismos de gobierno, la sociedad civil y las empresas no ha recibido la misma atención. Lo anterior se hace patente con el hecho de que no existen modelos de educación virtual para la educación no formal o, por lo menos, no son del dominio público. Esta desconsideración hacia la educación no formal afectaría el desarrollo de las competencias educativas que la población económicamente activa requiere para insertarse o mantenerse en el mercado laboral. Este estudio de caso tuvo como objetivo diseñar un modelo de educación virtual para un organismo que imparte educación no formal. Se utilizó el método de Investigación Basado en Diseño (IBD) porque es un procedimiento útil al momento de resolver problemas educativos complejos que no cuentan con experiencias previas. Como caso de estudio, se *virtualizó* un curso de idiomas del Centro Educativo y Cultural del Estado de Querétaro “Manuel Gómez Morín”, que es un organismo de gobierno. El resultado principal fue un principio de investigación que podría ser aplicado en otros organismos de gobierno, sociedades civiles y las empresas que tienen la responsabilidad de impartir educación no formal.

Palabras clave: Educación no formal, Educación virtual, Investigación Basada en Diseño, Investigación educativa.

Designing Process of a Virtual Education Model for an Institution that Provide Non-Formal Education

Abstract

Virtual education for higher education is an educational modality that has received a lot of attention from Mexican institutions dedicated to the design and certification of formal education. This situation has allowed Mexico to make recent structural transformations to promote the consolidation of virtual and distance education at a national level. However, the non-formal education provided by some government institutions, civil society and companies has not received the same attention. This is clear with the fact that there are no models of virtual education for non-formal education or, at least, they are not of the public domain. This disregard for non-formal education would affect the development of skills that people need in order to access or maintain themselves in the labor market of the knowledge society, where continuous learning, based on personal environments, is a learning strategy that has been demonstrated its importance. The objective of this research was to design a virtual education model for a government's institution that provides non-formal education. The method of Design-Based Research was used because it is a useful procedure when solving complex educational problems that do not have previous experiences. As a case study, the IBD was applied to the Educational and Cultural Center of the State of Querétaro “Manuel Gómez Morín”, which is a government institution. The main result is a research principle that could be applied in other government institutions, as well as in civil societies and companies that have the responsibility to provide non-formal education.

Key words: Non-Formal Education, Virtual Education, Designed-Based Research, Educational Research.

Recibido: 11 de junio de 2018
Aceptado: 28 de julio de 2018
Declarado sin conflicto de interés

¹ Universidad Autónoma de Querétaro. alexandro.escudero@uaq.mx

Introducción

Los análisis sobre el potencial transformador de la educación virtual han sido ampliamente desarrollados en la educación formal (Liyoshi, Kumar, & VIJAY, 2008). Sin embargo, no han recibido la misma atención los modelos de educación no formal que desarrollan las empresas, los gobiernos y las organizaciones civiles, quienes comúnmente tienen responsabilidades, programas y funciones sociales enmarcadas en los principios de la educación no formal, y que son igualmente importantes para preparar a las personas para enfrentar los desafíos propios de la sociedad del conocimiento (Bull *et al.*, 2008; Olivier & Liber, 2001). En específico, la naturaleza constitutiva de las instituciones de gobierno, que frecuentemente obliga a desarrollar funciones de educación no formal en ámbitos de acción social, podría verse mejorada con el potencial transformador de la educación virtual.

A diferencia de la educación formal, la educación no formal se entiende como la propuesta de programas educativos flexibles que se ofrecen fuera de las instituciones certificadoras de la educación, pero que pueden estar articulados entre sí. Ocasionalmente, la educación no formal también es percibida como educación a lo largo de la vida (Eshach, 2007). El objetivo principal de la educación no formal es ofrecer actualización o capacitación sobre temas específicos a través de programas de corta duración para cualificar a las personas rápidamente en competencias profesionalizantes (Centro de noticias de la ONU, 2015; Delors, 1996; IESALC & ANUIES, 2004; Martín & Marchesi, 2006; UNESCO, 2005).

Varios organismos internacionales han expresado que si no se le presta la misma atención a la educación virtual en los escenarios de educación no formal, no será posible extender las bondades de esta modalidad educativa a amplios sectores de la sociedad, ni será posible consolidar el desarrollo laboral, personal y cívico de manera justa (Altbach, Reisberg, & Rumbley, 2009).

Tras una revisión sistemática de la literatura especializada disponible fue posible constatar que no existen modelos de educación virtual para la educación no formal en las empresas, los gobiernos y las organizaciones civiles; o, por lo menos, no son modelos del dominio público.

Por todo lo anterior, esta investigación usó el método de Investigación Basado en Diseño (IBD) porque es un procedimiento útil al momento de resolver

problemas educativos complejos que no cuentan con experiencias previas. El método se aplicó a un curso del idioma alemán del Centro Educativo y Cultural del Estado de Querétaro (CECEQ), que es un organismo de gobierno. Los estudios realizados con IBD requieren que al concluir se aporte un principio de investigación, que puede ser definido como un procedimiento que podría ser aplicado a otras situaciones similares para ir construyendo el estado del conocimiento. En este caso, el método de la IBD produjo un principio de investigación cuanti-cualitativo que podría ser aplicado en otros organismos de gobierno, sociedades civiles o empresas que tienen la responsabilidad de impartir educación no formal.

Objetivo y método de investigación

Esta investigación tuvo como objetivo diseñar un modelo de educación virtual para el Centro Educativo y Cultural del Estado de Querétaro “Manuel Gómez Morín” (CECEQ), que es un órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación del Poder Ejecutivo del Estado de Querétaro, dotado de autonomía técnica en su operación, y que tiene como función principal crear espacios que integren foros modernos y adecuados para las diferentes expresiones educativas, académicas, artísticas y culturales dirigidas a la sociedad queretana en su conjunto a través de la educación no formal (Poder Ejecutivo del Estado de Querétaro, 2003).

Por lo anterior, se aplicó el método de Investigación Basada en Diseño, que es muy útil para abordar problemas educativos complejos cuando no existen suficientes soluciones disponibles (Easterday, Lewis & Gerber, 2014). La IBD es un estudio sistemático y reflexivo de las fases que se aplican para solucionar un problema educativo complejo. Por eso, este tipo de estudios tienen un doble objetivo: primero, resolver el problema educativo en cuestión; segundo, ofrecer principios de investigación para que estudios similares cuenten con referencias procedimentales (McKenney & Reeves, 2012; Reeves, Herrington & Oliver, 2005). De esta manera avanza el estado del conocimiento sobre problemas emergentes o insuficientemente explorados en la educación.

Existen distintas propuestas sobre las fases que debería conducir una IBD (McKenney & Reeves, 2012; Reeves, Herrington, & Oliver, 2005). Sin embargo, generalmente se admiten cuatro fases flexibles y recursivas: diagnóstico, diseño, aplicación y evaluación. El término flexibilidad hace referencia a que las

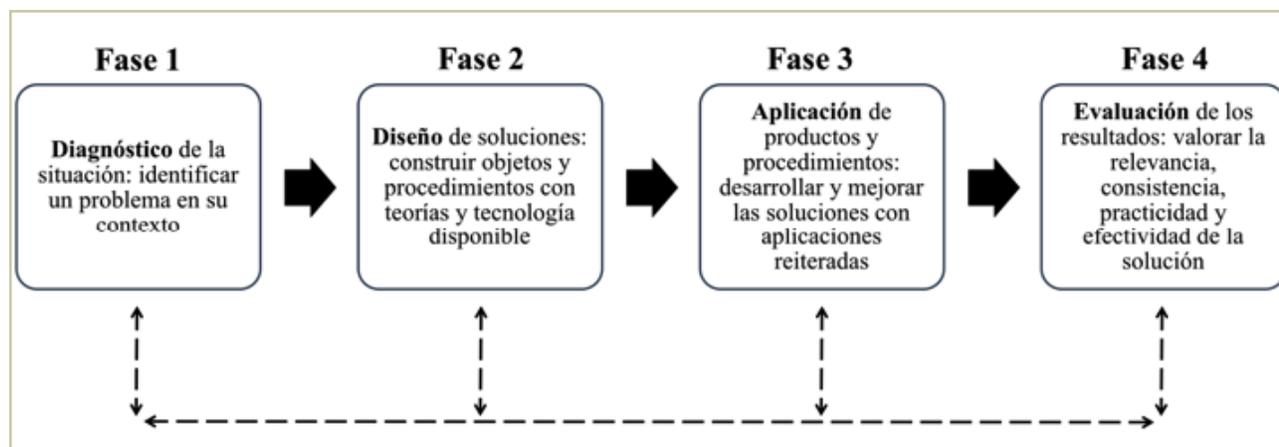


Figura 1. Fases generales de la IBD

Fuente: Elaboración propia basada en De Benito & Salinas (2016:49).

fases de la investigación se conducen de manera versátil; si es necesario, las fases se realizan sin un orden estricto, pero garantizando un orden riguroso al presentar los resultados (ver Figura 1).

El término recursivo hace referencia al hecho de que, al desarrollar varias veces las fases de la IBD, es posible adquirir un conocimiento más amplio, más profundo y más preciso sobre el problema de investigación y sus posibles soluciones. Por eso, un estudio realizado con IBD produce etapas de desarrollo y esto dota a la IBD de un carácter dinámico.

Como se ha mencionado antes en este texto, la IBD sugiere fases generales para conducir la investigación, pero no hace precisiones sobre los métodos o las técnicas de investigación que se deben usar. Lo anterior es así porque la IBD admite que resolver un problema educativo complejo para el cual no existen suficientes soluciones disponibles, requiere aproximaciones reiteradas y creativas ante las eventualidades que puedan surgir en el campo de estudio; exige, además, ajustes y correcciones constante a las soluciones propuestas.

Por lo tanto, no es posible, ni deseable, definir con precisión los métodos de obtención de datos o las técnicas de análisis e interpretación de la información al iniciar un estudio basado en IBD. Una vez concluida la investigación, sin embargo, sí es necesario publicar,

como un principio de investigación, la manera como se desarrolló el estudio.

Principio de IBD para diseñar un modelo de educación virtual

Fase de diagnóstico

En esta fase se aplicó un método mixto de investigación con dos acciones principales (ver Tabla 1).

En primer lugar, se aplicó la encuesta para el estudio de la actitud, el conocimiento y el uso de TIC (ACUTIC), porque mide de manera sencilla tres dimensiones (Mirete, García-Sánchez & Hernández, 2015; Spector, Merrill, Elen & Bishop, 2013): a) Actitud ante el uso de las TIC; b) Formación/conocimiento de determinadas TIC; y c) Uso que realiza de algunas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Se aplicó una encuesta a 91 estudiantes del idioma alemán del CECEQ. Se presentan algunos resultados relevantes. El 58% eran hombres y el 42% mujeres. Se clasificó a los alumnos encuestados en seis grupos de edad. El grupo de edad con más integrantes fue el de 20 a 29 años, seguido por el grupo de 12 a 19 años (ver Figura 2). Es decir, más del 70% de las personas que acuden a los cursos de alemán son jóvenes.

Casi la mitad de las personas son empleados (ver Figura 3). Los estudiantes son el segundo grupo más

Tabla 1. Procedimiento de investigación en la fase Diagnóstico de la IBD

Método para obtener datos	Técnica para analizar la información – Procedimiento de interpretación
Encuesta a usuarios	Escala de Likert – Deductivo
Entrevista en profundidad a docentes	Codificación basada en teoría fundamentada – Inductivo

Fuente: Elaboración propia.

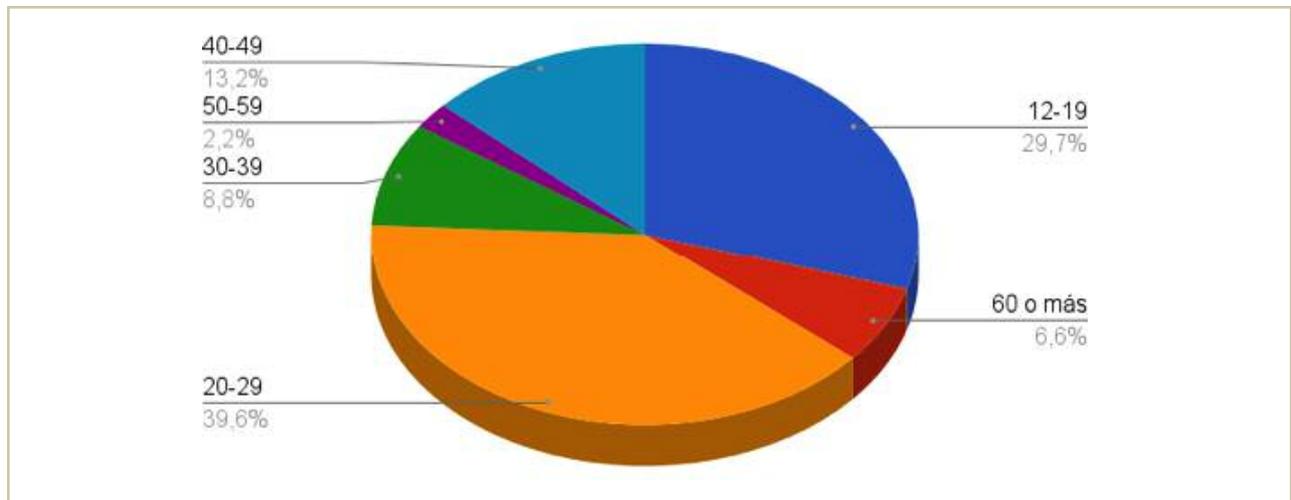


Figura 2. Porcentaje de personas por grupos de edad

Fuente: Elaboración propia.

grande. Las personas que se dedican al hogar y las personas desempleadas suman menos del ocho por ciento.

En lo que respecta a la actitud y gusto que los alumnos y las alumnas tienen respecto al uso de la tecnología digital para aprender, existe un índice alto de aceptación: el 78% de las personas encuestadas declararon que el uso de tecnología digital le facilitaba aprender. Ante la frase “Me gusta y me es más fácil entender cuando los profesores incorporan las TIC (páginas web, videos, imágenes digitales, presentaciones, etc.) dentro del aula”, también hubo un alto nivel de aceptación: 82 % de las personas declararon

que les gusta y les resulta más fácil aprender cuando un docente incorpora tecnología digital en el aula. Ante la frase “Me sería de gran ayuda utilizar las TIC para aprender algún idioma u otras cosas de mi interés”, fue claro que las personas encuestadas también consideran que es deseable y posible aprender mejor un idioma con la incorporación de tecnología digital (ver Figura 4).

Todo lo anterior demuestra que los alumnos de los dos sexos del curso de alemán son proclives a usar y a que los docentes usen tecnología digital para la enseñanza y el aprendizaje de este curso.

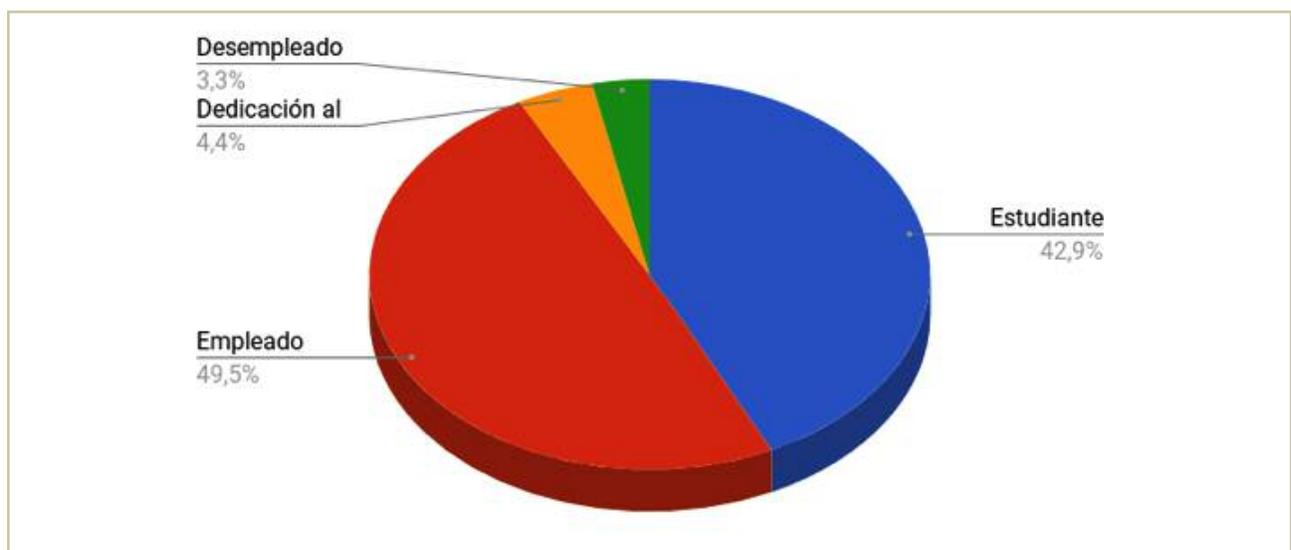


Figura 3. Ocupación de las personas que asisten a los cursos de alemán

Fuente: Elaboración propia.

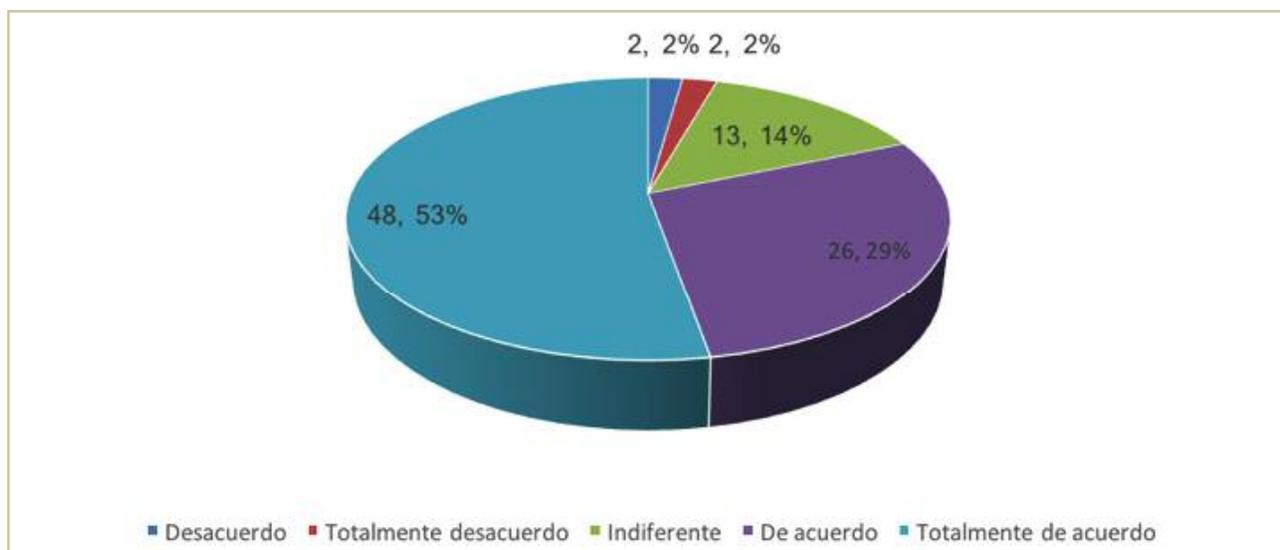


Figura 4. Respuestas a la frase “Me gusta y me es más fácil entender cuando los profesores incorporan las TIC dentro del aula”

Fuente: Elaboración propia.

En segundo lugar, se exploró el principal problema que tienen los docentes del CECEQ al usar tecnología educativa con entrevistas en profundidad y se analizaron los datos con la técnica de codificación de la Teoría Fundamentada (Bryant, 2017; Gibson & Hartman, 2014). Se aplicaron entrevistas en profundidad a los profesores de idiomas del CECEQ para conocer cuál es su principal problema al usar tecnología educativa. Las entrevistas se grabaron de manera anónima y posteriormente se transcribieron completamente. Las transcripciones fueron codificadas siguiendo el proceso de codificación de la Teoría Fundamentada, con la intención de obtener categorías y posteriormente articularlas en una representación gráfica para ilustrar cuál es el principal problema de un grupo de personas y qué hacen para resolverlo (Clarke, 2005; Gibson & Hartman, 2014).

Suele haber dos tipos de codificación: la codificación abierta y la codificación axial. La primera hace referencia a “abrir la realidad”, mientras que la segunda intenta describir gráficamente el principal problema de esa realidad (Escudero, 2016). Se aplicaron ambas codificaciones porque la codificación abierta no ofrece una explicación, sino que produce categorías; pero la codificación axial relaciona las categorías para intentar explicar un problema.

Se suelen utilizar dos tipos de categorías: Categorías en vivo, que son expresiones que las personas entrevistadas utilizan durante la entrevista. Estas categorías suelen ser representadas entre comillas. El

otro tipo de categorías son las categorías construidas y se escriben sin comillas (Glaser, 1978:75-82) (ver Tabla 2).

Fueron entrevistados los ocho docentes de idiomas del CECEQ que respondieron la encuesta electrónica tomando como punto de partida las siguientes preguntas: ¿Cuál es el principal problema que tienen al incorporar tecnología educativa en la enseñanza de idiomas? y ¿Qué hacen para resolver este problema? La codificación abierta arrojó las categorías presentadas en la Tabla 2.

Tras obtener categorías del proceso de la codificación abierta, se procedió a realizar la codificación axial. Este tipo de codificación es el proceso a través del cual las categorías antes expuestas se ordenan de manera gráfica para ofrecer una representación dinámica del problema de estudio.

La Teoría Fundamentada propone usar “familias de códigos” prediseñadas para articular las categorías alrededor de una categoría axial (Glaser, 1978). En esta investigación se utilizó “la familia de códigos de las 6 Cs” (ver Figura 5), porque hace referencia a:

- Causas del problema: no tener conocimientos, destrezas, ni actitudes positivas ante el uso de tecnología educativa provoca que el profesor no sepa buscar material didáctico o no sepa diseñar material didáctico basado en las aplicaciones de la web 2.0. Por eso, es común que los profesores reciclen material didáctico que no ha sido diseñado de acuerdo con un modelo educativo.

Tabla 2. Categorías de la codificación abierta

Categorías	Categorías	Categorías
1. Material didáctico o tecnología educativa	2. Misma tecnología o mismos materiales	3. "A salón abierto"
4. La tecnología educativa por sí misma abre la brecha de rendimiento escolar	5. Copias digitales para usar en casa	6. Los adultos sí cumplen el propósito
7. El uso de la tecnología educativa da confianza	8. Falta un programa de aprendizaje integral	9. La tecnología educativa es atractiva
10. "Se aventaba"	11. La tecnología, al principio, fue sustituta del libro	12. Dependiendo de la edad, se permite el acceso y uso a la tecnología
13. Un problema es el acceso a sitios no educativos	14. Usamos aplicaciones de editoriales para apoyo del libro de texto	15. Padres ocupados no pueden supervisar el uso de tecnología de los alumnos
16. La tecnología apoya y mejora a quien tiene legítimo interés en aprender	17. Antes dependías de un adulto	18. En el aula siempre hemos usado tecnología
19. Las aplicaciones pueden ser contraproducentes	20. Es más fácil reusar materiales	21. Uso del modelo híbrido
22. La conectividad es un problema	23. "Si no hay Internet, pues la doy a mano"	24. Uso de plataforma digital en clase
25. Aula invertida natural, al usar la tecnología en plataforma	26. Plataformas móviles son atractivas	27. La tecnología ayuda a que los alumnos se organicen mejor
28. Uso de la tecnología para aplicación de audio	29. Uso de aplicaciones propias de enseñanza de idiomas	30. Ahora, los libros apoyan a las aplicaciones
31. Los alumnos amenazan la posición del profesor	32. La tecnología aviva el aprendizaje de idiomas	33. La tecnología amenaza la posición del profesor
34. Aprender idiomas requiere la presencia de un profesor	35. La tecnología no siempre es benéfica para aprender	36. Uso de plataforma digital en clase
37. Tecnología educativa analógica	38. Aula invertida natural, al usar la tecnología en plataforma	39. Plataformas móviles son atractivas
40. Desarrollos propios de tecnología educativa son caros	41. La tecnología ayuda a que los alumnos se organicen mejor	42. Uso de la tecnología para aplicación de audio
43. Uso de la tecnología para aplicación de vídeo y páginas de Internet	44. Uso de aplicaciones propias de enseñanza de idiomas	45. Ahora, los libros apoyan a las aplicaciones
46. Uso de materiales prediseñados	47. Los alumnos amenazan la posición del profesor	48. La tecnología aviva el aprendizaje de idiomas
49. Es necesario aprender didáctica de los idiomas y tecnología	50. La tecnología amenaza la posición del profesor	51. Aprender idiomas requiere la presencia de un profesor
52. Usar la tecnología con moderación	53. La tecnología no siempre es benéfica para aprender	

Fuente: Elaboración propia.

- Consecuencias del problema: el uso incorrecto de la tecnología educativa abre las brechas de aprendizaje entre los alumnos; también podría frustrar a alumnos y profesores.
- Contexto del problema: la tecnología digital es atractiva y estimulante; en un principio, esta tecnología apoyaba la función de los libros de texto, pero ahora es al revés.
- Condiciones para que surja el problema: confundir material didáctico con tecnología educativa; utilizar material didáctico prediseñado sin haber valorado si sirve para el curso.
- Condiciones para que desaparezca el problema: saber resolver de manera tradicional una clase, si acaso falla técnicamente la tecnología educativa; demostrar a los alumnos que la tecnología educativa también ayuda a organizar sus notas.
- Contingencias en la solución del problema: la edad de los alumnos debe ser tomada en cuenta, puesto que los infantes requieren guías para el uso de la tecnología y control en los sitios de Internet, mientras que los jóvenes y adultos sólo desean guías en el uso de la tecnología educativa.

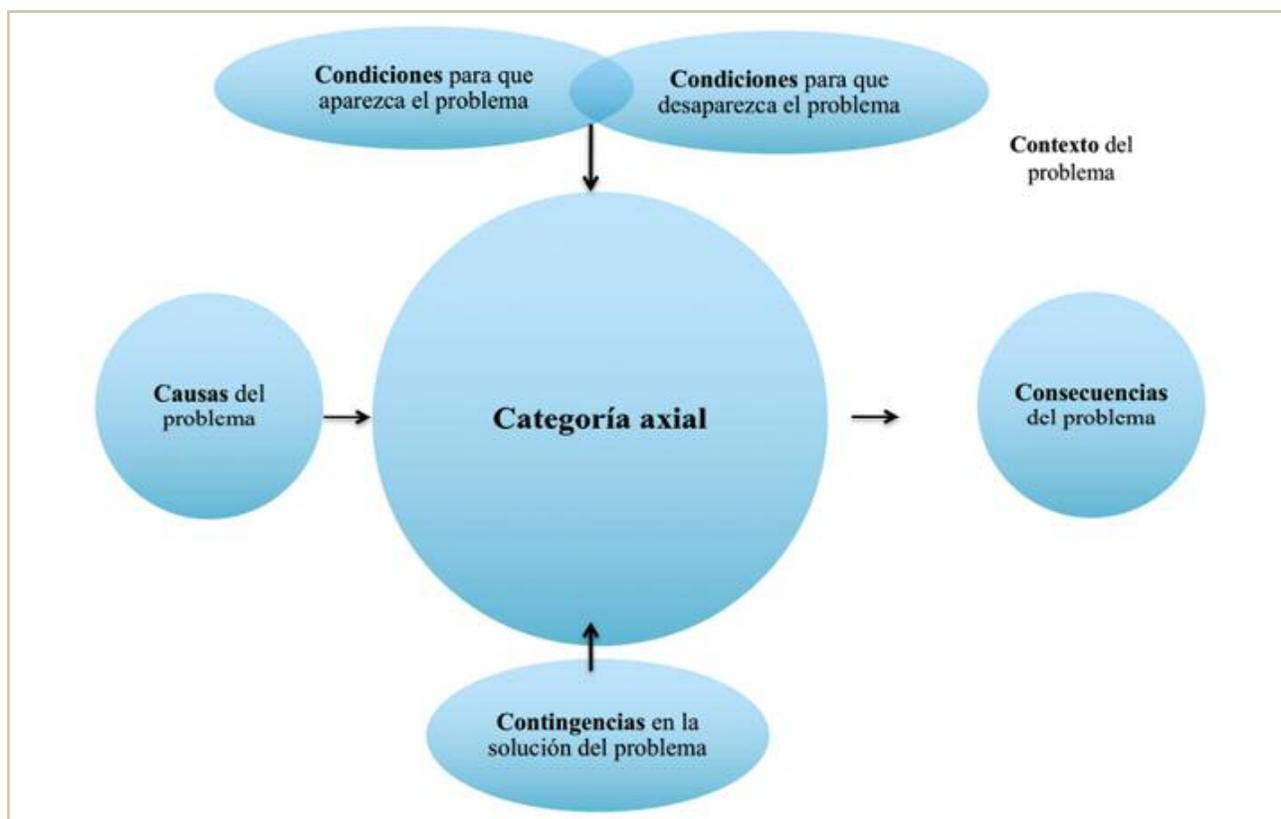


Figura 5. Codificación axial usando “La Familia de códigos de las 6 Cs”

Fuente: Elaboración propia.

Fase de diseño

Se hizo el diseño instruccional de los objetos virtuales de aprendizaje (OVA), que suele realizarse con el método ADDIE (llamado así por las siglas en inglés de *analyse, design, develop, implement and evaluate*). El ADDIE se desarrolla de manera dinámica, recursiva y flexible (Muñoz & Celis, 2016), pero es condición obligada el hecho de que cada paso del método genere resultados tangibles para que sea posible revisar y mejorar paulatinamente los OVA (ver Tabla 3).

Un OVA es un material estructurado de forma significativa, digital, dirigido al aprendizaje, que puede ser distribuido y consultado a través de Internet como simuladores, cursos, multimedia, tutoriales, multimedia, animaciones, videos, documentos interactivos y

colecciones de imágenes estáticas (Parra, 2011). Por ello, el curso virtual de Introducción al idioma alemán se distribuyó en actividades que permiten, en última estancia, procesar la nueva información con ayuda de OVA. Los materiales empleados son documentos, audios, videos, etc., cuyo objetivo es configurar un contenido profesional, claro y preciso, a la vez que eficaz y de fácil uso.

Los seis pasos seguidos para la elaboración del curso están basados en la siguiente metodología (Nunan, 2010):

- Paso 1. Construcción del esquema o contextualización.
- Paso 2. Práctica controlada.
- Paso 3. Práctica auténtica de escucha.
- Paso 4. Enfoque en los elementos lingüísticos.

Tabla 3. Procedimiento de investigación en la fase Diseño de la IBD

Método para obtener datos	Técnica para analizar la información – Procedimiento de interpretación
ADDIE	Análisis: Informe de análisis – Deductivo Diseño: Plan de diseño – Deductivo Desarrollo: OVA – Deductivo Aplicación: Estrategia – Deductivo Evaluación: Utilidad – Deductivo

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Procedimiento de investigación en la fase Aplicación de la IBD

Método para obtener datos	Técnica para analizar la información – Procedimiento de interpretación
Publicación de un prototipo de curso virtual en “Canvas”	Análisis de las condiciones que presentan los principales sistemas de gestión del aprendizaje

Fuente: Elaboración propia.

Paso 5. Práctica libre. Anulada.

Paso 6. La tarea pedagógica ha sido sustituida por una encuesta.

El proceso ADDIE fue realizado tomando en cuenta que los estudiantes deben lograr cuatro competencias lingüísticas: escuchar, leer, escribir y hablar. Por eso, se incluyeron los siguientes apartados en la plataforma virtual: presentación del curso, cuatro módulos donde se desarrollan esas cuatro habilidades y una evaluación al curso. En cada módulo se han incluido ejercicios que desarrollan las competencias antes mencionadas y todos los módulos cuentan con un sencillo ejercicio de autoevaluación para que el estudiante pueda valorar su avance.

Una de las funcionalidades más importantes al momento de *virtualizar* el curso de alemán era que la plataforma donde se alojara dicho curso fuera capaz de ofrecer servicios de aprendizaje móvil. Canvas tiene una versión móvil que puede utilizarse en los sistemas operativos Android e iOS. De esta manera, fue posible ofrecer a los estudiantes del curso virtual un servicio de última generación en los siguientes dispositivos móviles: teléfonos inteligentes, tabletas o el dispositivo híbrido que combina a ambos (*phablet*).

Fase de aplicación

Se publicó el prototipo del curso virtual titulado “Introducción al idioma alemán” en el sistema de gestión del aprendizaje (LMS) “Canvas” (Instructure,

Tabla 5. Criterios pedagógicos de selección del Sistema de Gestión del Aprendizaje

Ámbito	Definición	Elemento
Flexibilidad	La mejor experiencia de aprendizaje es diferente para cada persona. Un LMS debería ofrecer la mejor experiencia para cada docente, estudiante o empleado, así como la posibilidad de descubrir nuevas maneras de mejorarla aún más.	Determina la ruta de aprendizaje individual de cada alumno con evaluaciones previas.
		Permite que los estudiantes continúen avanzando en su aprendizaje según su dominio de competencias.
		Ofrece a los estudiantes contenido complementario basado en su desempeño.
		Facilita el aprendizaje en línea (con tecnología de aula virtual integrada).
		Reconoce los logros con premios e insignias.
Movilidad	Es importante que el LMS se adapte a la forma en la que trabajamos. No basta con tener un sitio web compatible con dispositivos móviles; la experiencia móvil debería mejorar nuestra manera de enseñar y de aprender.	Ser completamente funcional en cualquier dispositivo (<i>web responsive</i>).
		Ser oficialmente compatible con navegadores móviles.
		Incluir una aplicación móvil para los estudiantes que les ayude a administrar la carga de trabajo de los cursos.
		Incluir una aplicación móvil para los docentes que les permita calificar trabajos sin estar conectados a Internet.
Rendimiento	La mayoría de las instituciones cuentan con mucha más información de la que pueden manejar, y muchos instructores no aprovechan al máximo las herramientas y técnicas que ofrece el LMS para ayudar a que los estudiantes obtengan los resultados deseados. Un LMS debería permitir que los docentes utilicen la información disponible para actuar rápidamente y tomar mejores decisiones sobre cómo orientar a los estudiantes.	Se puede medir e informar cuál es el grado de involucramiento de los estudiantes.
		Permite que los instructores intervengan de forma temprana para ayudar a estudiantes en situación de riesgo académico.
		Se puede exportar la información del LMS a través de una API.
		Se puede mostrar el desempeño de los estudiantes y compararlo con los resultados esperados.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Procedimiento de investigación en la fase Diagnóstico de la IBD

Método para obtener datos	Técnica para analizar la información – Procedimiento de interpretación
Lista de cotejo	Comprobación categórica – Deductivo.
Encuestas de satisfacción de alumnos	Escala de Likert – Deductivo.

Fuente: Elaboración propia.

2017). Los alumnos del curso de alemán fueron invitados gratuitamente a través de la funcionalidad propia de esta plataforma virtual (ver Tabla 4).

Por otra parte, los criterios pedagógicos que se siguieron fueron adaptados de D2L (2017) y se presentan en la Tabla 5.

Fase de evaluación

En esta fase, se desarrolló una valoración de la relevancia (¿la solución resuelve completamente el problema?), la consistencia (¿la solución fue diseñada de manera lógica a partir del problema?), la practicidad (¿la solución se usa de manera adecuada en el contexto para el que fue diseñada?) y la eficiencia de la solución diseñada (¿la solución resuelve el problema de manera óptima, es decir, se invierten pocos recursos y se obtienen los resultados deseados lo antes posible?) (Escudero & González, 2017). Se realizó una lista de cotejo para saber si el prototipo de curso virtual cumplía con todos los elementos. Finalmente, se realizó una encuesta de satisfacción de los alumnos y esa información fue analizada e interpretada con la escala de Likert que muestra la Tabla 6.

La lista de cotejo que se utilizó para revisar el

cumplimiento de todos los temas del curso contiene: objetivos de aprendizaje, contenidos del curso virtual, actividades de aprendizaje, método de trabajo, medios de comunicación, plataforma virtual, materiales de estudio y evaluación del aprendizaje.

Por su parte, la encuesta de satisfacción de los alumnos y las alumnas constó de dieciséis preguntas y fue respondida voluntariamente por diez personas. En lo concerniente a los recursos del curso, se preguntó si eran adecuados y actuales. El 40% de los alumnos consideran que los recursos del curso son excelentes y el 60% considera que son buenos. Asimismo, se realizó una pregunta respecto a las autoevaluaciones diseñadas y el 70% de las personas encuestadas considera que las autoevaluaciones son excelentes, mientras que el 30% considera que son buenas (ver Figura 6). Por lo tanto, es posible deducir que las autoevaluaciones fueron adecuadamente diseñadas.

Conclusiones

La literatura especializada contiene varios estudios sobre experiencias que incorporan modelos de

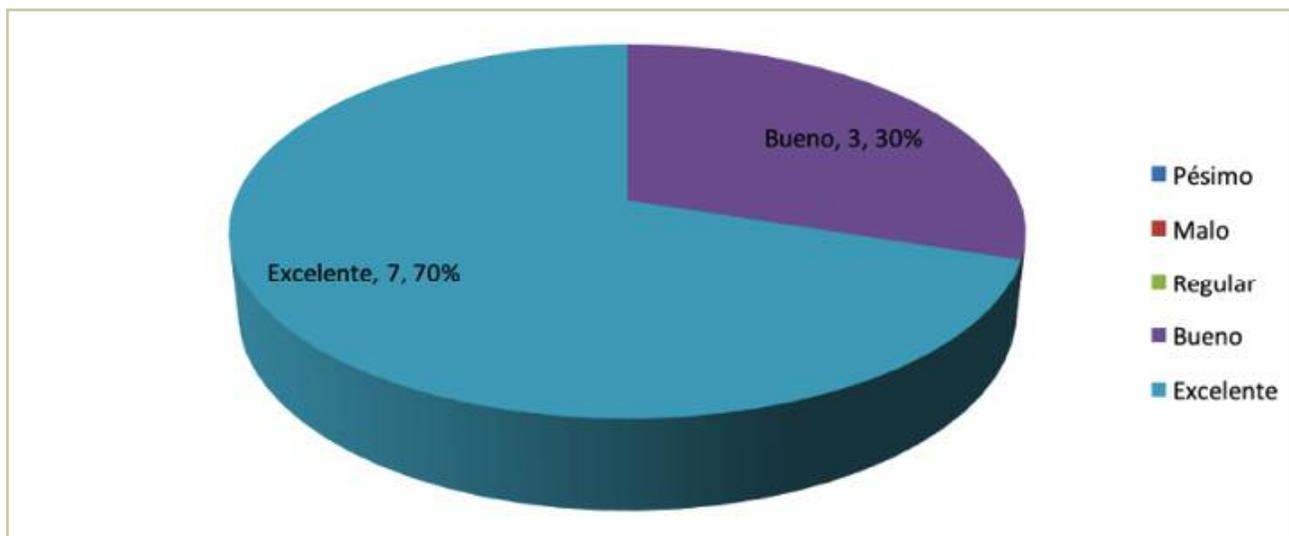


Figura 6. Respuesta a la pregunta “¿El curso tiene autoevaluaciones adecuadas?”

Fuente: Elaboración propia.

educación virtual en la educación formal presencial. Sin embargo, no han merecido la misma atención las instituciones gubernamentales que desarrollan programas sociales a través de educación no formal. Por eso, no existe abundante literatura especializada que ofrezca referentes metodológicos para diseñar modelos educativos virtuales en instituciones de gobierno que ofrecen educación no formal.

Esta situación impide que dichas instituciones amplíen su cobertura, atiendan a la población tradicionalmente excluida, y formen a la ciudadanía en competencias digitales. Además, esta situación impide que las personas adultas no escolarizadas adquieran las competencias propias de la sociedad de la información a través de la construcción de su propio ambiente virtual de aprendizaje.

El Centro Educativo y Cultural del Estado de Querétaro "Manuel Gómez Morín" (CECEQ) es una institución gubernamental que tiene como objetivo crear espacios que integren foros modernos y adecuados para las diferentes expresiones educativas, académicas, artísticas y culturales de la sociedad local. Esta institución cumple lo anterior con procesos educativos no formales, pero actualmente carece de un modelo de educación virtual.

Por lo anterior, se aplicó la investigación basada en diseño, porque es útil para diseñar modelos de educación virtual para organismos que se dedican a la impartición de educación no formal. El resultado fue un principio de investigación cuanti-cualitativo que podría ser un referente procedimental para futuros diseños de educación virtual para la educación no formal.

Referencias

- ALTBACH, P., REISBERG, L., & RUMBLEY, L. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Paris: Unesco.
- BRYANT, A. (2017). *Grounded Theory and Grounded Theorizing: Pragmatism in Research Practice*. New York: Oxford University Press.
- BULL, G., THOMPSON, A., SEARSON, M., GAROFALO, J., PARK, J., YOUNG, C. & LEE, J. (2008). Connecting Informal and Formal Learning Experiences in the Age of Participatory Media. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8 (2), pp. 100-107.
- CENTRO DE NOTICIAS DE LA ONU. (2015, diciembre 15). ONU llama a superar brechas en el uso de las TIC. Recuperado a partir de <http://www.un.org/spanish/News/story.asp?NewsID=34057#.Vur95MfeZE4>
- CLARKE, A. (2005). Situational Analysis: Grounded Theory After the Postmodern Turn. *Symbolic Interaction*, 4 (4), XLI, p. 365 <https://doi.org/10.1177/146879410600600409>
- DE BENITO, B., & SALINAS, J. M. (2016). La investigación basada en diseño en Tecnología Educativa. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 44-59. <https://doi.org/Http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/260631>
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid.
- EASTERDAY, M., LEWIS, D. & GERBER, E. (2014). Design-Based Research Process: Problems, Phases and Applications. En *ICLS Proceedings Volume 1* (pp. 317-324).
- ESCUADERO, A. (2016). El proceso inductivo de investigación en los entornos personales de aprendizaje. En V. LARIOS, T. GUZMÁN & M. T. GARCÍA (Eds.), *Escenarios y desafíos de la tecnología educativa* (pp. 31-50). Ciudad de México: Fontamara.
- ESCUADERO, A. & GONZÁLEZ, D. (2017). Propuesta para identificar la investigación de frontera en la Investigación Basada en Diseño sobre nuevos modelos educativos. En L. GÓMEZ, L. ROMERO, M. MEJÍA & R. VICTORIA (Eds.), *Posibles retos del diseño ante grandes cambios* (pp. 932-944). Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- ESHACH, H. (2007). Bridging in-School and Out-of-School Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171-190. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1>
- GIBSON, B. & HARTMAN, J. (2014). *Rediscovering Grounded Theory*. Beverly Hills (California) [etc.]: SAGE.
- GLASER, B. (1978). *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley, Calif: Sociology Press.
- HURTADO, J. (2000). *Metodología de Investigación Holística* (3a ed.). Caracas: SYPAL.
- IESALC & ANUIES. (2004). *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe*. México: ANUIES/UNESCO.
- INSTRUCTURE. (2017). <https://www.canvaslms.com>.
- LIYOSHI, T., KUMAR, M. S. & VIJAY. (2008). *Opening Up Education. The Collective Advancement of Education through Open Technology, Open Content and Open Knowledge*. Cambridge: MIT Press.
- MARTÍN, E. & MARCHESI, Á. (2006). *La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Sistemas Educativos*. UNESCO. París. Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001507/150785s.pdf>
- MCKENNEY, S. E. & REEVES, T. (2012). *Conducting Educational Design Research*. New York: Routledge.
- MIRETE, A., GARCÍA-SÁNCHEZ, F. & HERNÁNDEZ, F. (2015). Cuestionario para el estudio de la actitud, el conocimiento y el uso de TIC (ACUTIC) en Educación Superior. Estudio de fiabilidad y validez. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(2), 75-89.
- MUÑOZ, J. & CELIS, D. (2016). Diseño y evaluación de

- objetos virtuales de aprendizaje (OVA) –fundamentados en el método “Enseñanza de la lengua basada en tareas” (Task-Based Language Teaching– TBLT). En *XXII Congreso Internacional sobre Educación Bimodal “Competencias digitales, Innovación y Prospectiva”* (pp. 1-15). Medellín: CIMTED. Recuperado a partir de <http://eventoscimted.com/teledu/memorias/documentos/foro1/3. Jorge Munoz-EXT.pdf>
- NUNAN, D. (2010). A Task-based Approach to Materials Development. *Advances in Language and Literary Studies*, 1(2), 135-160. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.s.v.1n.2p.135>
- OLIVIER, B. & LIBER, O. (2001). *Lifelong Learning: The Need for Portable Personal Learning Environments and Supporting Interoperability Standards*. Bristol. Recuperado a partir de <http://wiki.cetis.ac.uk/images/6/67/Olivierandliber2001.doc>
- PARRA, E. (2011). Propuesta de metodología de desarrollo de software para objetos virtuales de aprendizaje -MESOVA. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 34, 113-137.
- PLOMP, T. & NIEVEEN, N. (Eds.). (2007). *An Introduction to Educational Design Research*. Shanghai: SLO-Netherlands Institute for Curriculum Development. Recuperado a partir de <http://downloads.slo.nl/Documenten/educational-design-research-part-a.pdf>
- REEVES, T. C., HERRINGTON, J. & Oliver, R. (2005). Design Research: A Socially Responsible Approach to Instructional Technology Research in Higher Education. *Journal of Computing in Higher Education*, 16(2), 96-115. <https://doi.org/10.1007/BF02961476>
- SPECTOR, M. J., MERRILL, M. D., ELEN, J. & BISHOP, M. J. (2013). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. New York: Springer New York.
- UNESCO (2005). *Hacia las Sociedades del Conocimiento. Informe mundial de la UNESCO*. Mayenne: Ediciones UNESCO. Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

Estrategias de recuperación y rendimiento académico en estudiantes de educación superior del Valle de México

CARLOS SAÚL JUÁREZ-LUGO,¹ SARA LILIA GARCÍA-PÉREZ,²
GABRIELA RODRÍGUEZ-HERNÁNDEZ,³ VALERIA VELÁZQUEZ-CEDILLO⁴



Resumen

La recuperación de la información es un proceso cognitivo que refiere a la capacidad de recordar el conocimiento almacenado en la memoria. Implica el empleo de estrategias y técnicas específicas que favorecen la evocación de datos de calidad y el rendimiento académico. La presente investigación tiene por objetivo analizar si el uso de estrategias y técnicas de recuperación que utilizan los universitarios varía en función del género y del rendimiento académico. Se administró la Escala ACRA a una muestra de 1010 universitarios del Valle de México. Los resultados indican que los alumnos del grupo de alto rendimiento y las mujeres emplean con mayor frecuencia las estrategias y técnicas de recuperación. Esta actividad cognitiva sugiere un aprendizaje profundo y marca la diferencia de desempeño en los grupos contrastados en esta investigación.

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje, Estudiante universitario, Proceso de aprendizaje, Rendimiento académico.

Recovery and Performance Strategies in Higher Education Students of the Valley of Mexico

Abstract

The recovery of information is a cognitive process that relates to the ability to remember stored knowledge in memory. Involves the use of specific strategies and techniques that favor the evocation of quality data and academic performance. The objective of this research is to analyze whether the use of recovery strategies and techniques used by university students varies depending of gender and academic performance. The ACRA scale was administered to a sample of 1010 university students from de the Valley of Mexico. The results indicate that high performing students and women use more often recovery strategies and techniques. This cognitive activity suggests a deep learning and marks the difference in performance in the groups contrasted in this research.

Key words: Learning Strategies, University Students, Learning Process, Academic Performance.

Recibido: 4 de mayo de 2018
Aceptado: 3 de julio de 2018
Declarado sin conflicto de interés

- 1 Centro Universitario UAEM Ecatepec. Universidad Autónoma del Estado de México. Licenciatura en Psicología. juarezlugo@gmail.com
- 2 Centro Universitario UAEM Ecatepec. Universidad Autónoma del Estado de México. Licenciatura en Psicología. slgarcia@uaemex.mx
- 3 Centro Universitario UAEM Ecatepec. Universidad Autónoma del Estado de México. Licenciatura en Psicología. grodriguez3010@yahoo.com.mx
- 4 Centro Universitario UAEM Ecatepec. Universidad Autónoma del Estado de México. Licenciatura en Psicología. valerialuna28@gmail.com

Introducción

La recuperación es el proceso cognitivo mediante el cual se accede a la información de la memoria a largo plazo y se sitúa en la conciencia. Este proceso comprende la elaboración de indicios y codificaciones que favorezcan su evocación. A través de la recuperación revisamos nuestra experiencia pasada y la convertimos en experiencia consciente (Bruning, Schraw y Norby, 2012; Valle, Barca, González y Núñez, 1999). Debido a que nuestro cerebro contiene y maneja enormes cantidades de información, la memoria forma redes tejidas laboriosamente a partir de los contenidos que codificamos y almacenamos (Pozo, 2008). Para recuperar estos conocimientos de la memoria es necesario que el individuo se auxilie de estrategias y técnicas que le ayuden a moverse en estas redes y a encontrar la información que se necesita (Castillo y Polanco, 2005; Pozo, 2008).

Este proceso de aprendizaje que da dirección a todo el sistema cognitivo inicia con la implementación de estrategias atencionales y de repetición encargadas de seleccionar, transformar y transportar la información desde el registro sensorial a la memoria a corto y largo plazo (Durán y Monereo, 2005; Román y Gallego, 2001; Tejedor, González y García, 2008). Le siguen procesos estratégicos de codificación que consolidan una base de conocimiento, empleando para ello estrategias de elaboración y organización más sofisticadas, que conectan la nueva información con los conocimientos previos, integrándola en estructuras de significado más amplias (Chang, Sung y Chen, 2002; Griffiths, 2003; González y García, 2009).

El sistema cognitivo necesita contar con la capacidad y los mecanismos a través de los cuales sea posible recuperar ese conocimiento almacenado, incluso en edades avanzadas (Benedet, Martínez, y Alexandre, 1998). Las estrategias de aprendizaje que favorecen el proceso de la recuperación de la información codificada, permiten buscar indicios y organizar la información almacenada en la memoria de largo plazo para conducirla a la memoria de trabajo (Beltrán y Fernández, 2001) y utilizar esta información relacionándola con las metas de aprendizaje por medio de la elaboración de respuestas adecuadas garantizando la adaptación positiva en el momento necesario (Castillo y Polanco, 2005; Pozo, 2008).

El modelo propuesto por Román y Gallego (2001) reconoce que el proceso cognitivo de recuperación de la información comprende cuatro estrategias de

aprendizaje: la búsqueda de codificaciones, la búsqueda de indicios, la planificación de respuestas y la respuesta escrita.

La búsqueda de información almacenada por el estudiante está condicionada por la calidad de la organización de los conocimientos en la memoria, resultado a su vez de la implementación de estrategias de codificación. La estructura de conocimiento así organizada contribuye a la reconstrucción de la información buscada en la memoria y se transforma, de una representación conceptual, en conducta (Román y Gallego, 2001). Por una parte, se encuentra la búsqueda de codificaciones que hace alusión a la recuperación de claves internas empleadas para organizar la información, por ejemplo, mnemotecnias, metáforas, imágenes, relaciones, esquemas, parafraseo, analogías, resúmenes, entre otras (Gargallo, 2002; Ontoria, 2000; Pimienta, 2005). Por otra parte, está la búsqueda de indicios vinculados circunstancialmente con las operaciones específicas de la codificación de la información, tales como datos, elementos u objetos relacionados con lo que se quiere recordar; estados mentales o afectivos vividos durante el aprendizaje; también evocar incidencias ocurridas durante el mismo (Bruning, Schraw y Norby, 2012, González, García, Vargas y Cardelle, 2010).

Los estudiantes con frecuencia recuperan las ideas principales y las utilizan para elaborar una respuesta razonable. Román y Gallego (2001) identifican a las estrategias de planificación de respuesta y respuesta escrita como el siguiente momento del proceso de recuperación de la información; esta etapa implica el empleo de técnicas de aprendizaje del tipo libre asociación, organización de los datos, parafraseado con forme al orden establecido y el cuidado de la presentación del documento, técnicas de aprendizaje importantes para comunicar de manera oral o escrita lo aprendido (González *et al.*, 2010; González, González, Rodríguez, Núñez y Valle, 2005; Pozo y Monereo, 1999).

Algunas investigaciones han destacado el papel que juegan las estrategias de recuperación en el aprendizaje. González *et al.* (2010) aplicaron la escala ACRA a una muestra de 602 estudiantes de secundaria y encontraron una correlación significativa entre el uso de las estrategias de recuperación y el rendimiento académico. Los alumnos del grupo de alta frecuencia en el uso de estrategias de recuperación, búsqueda de indicios, planificación de respuesta y respuesta escrita correlacionaron significativamente con un promedio alto en las calificaciones finales.

Por su parte Marugán, Carbonero, León y Galán (2013) aplicaron la escala ACRA a 327 alumnos de educación primaria y secundaria con altas capacidades. Reportan que no existe una relación funcional asociativa entre las puntuaciones obtenidas por los alumnos de altas capacidades en inteligencia general y las estrategias de recuperación, pero estos alumnos en comparación con los que no pertenecen a este grupo, sí puntúan de forma superior en todas las estrategias de aprendizaje.

Por su parte García, Fonseca y Concha (2015) realizaron un estudio comparativo con dos muestras de estudiantes provenientes de una especialidad militar y de una formación pedagógica. Administraron la escala ACRA a 342 estudiantes e identificaron que las estrategias de recuperación son utilizadas con mayor frecuencia por los alumnos de ambos grupos y a su vez tiene relación significativa con el empleo de estrategias de adquisición y codificación. Los investigadores sugieren que las estrategias para la búsqueda de información están condicionadas por la organización de los conocimientos en la memoria, resultado de la implementación de estrategias de codificación. Así también confirman que los alumnos con un rendimiento académico superior cuentan con un amplio repertorio de estrategias de recuperación de la información.

También se han identificado diferencias en el empleo de las estrategias de aprendizaje de acuerdo al género de los estudiantes. Diversos estudios coinciden en señalar que las mujeres utilizan con mayor frecuencia las estrategias de recuperación y resaltan la importancia para el buen rendimiento académico. González y García (2009) y González *et al.* (2010) concluyen que las mujeres utilizan con mayor frecuencia que los hombres las estrategias de recuperación que mide la escala ACRA, así también identifican que a un mayor y mejor empleo de las estrategias de recuperación de la información correlaciona hay un mayor rendimiento académico de los alumnos.

Martín del Buey y Camarero (2001) reportan diferencia en el empleo de estrategias de aprendizaje de recuperación en un grupo de mujeres universitarias españolas. Ellas emplean con mayor frecuencia la búsqueda de indicios y de codificaciones y muestran una mayor preocupación por el orden y presentación de los escritos. Cano (2000) reporta resultados similares en el uso de estrategias y estilos de aprendizaje entre hombres y mujeres que es atribuible a la combinación de las variables género, tipo de carrera y curso.

La investigación en torno a las estrategias de

aprendizaje se ha dirigido al estudio de las llamadas macro estrategias (Pozo, 2008) y su relación con los resultados académicos de los alumnos (Camarero, Martín, y Herrero, 2000; Cano, 2000; Gargallo, Suárez y Pérez, 2009; Juárez, Rodríguez y Luna, 2012), sin embargo, consideramos la necesidad de realizar un estudio que profundice de manera puntual en la relación existente entre el uso de estrategias y técnicas específicas con el éxito académico. Es por ello que el presente trabajo tiene el objetivo de identificar si el uso de estrategias y técnicas de recuperación de la información que utilizan los estudiantes universitarios varía en función del género y del rendimiento académico de los alumnos.

Método

Participantes

La muestra fue no probabilística, se conformó por 1010 estudiantes universitarios con igual número de hombres y mujeres provenientes de 93 instituciones de educación superior del Valle de México pertenecientes a diversas formaciones profesionales. El rango de edad de los participantes oscila entre los 17 y 27 años ($M = 20.6$ años y $DS = 2.1$ años).

Instrumento

Para identificar las estrategias de aprendizaje, se administró la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA (Román y Gallego, 2001). Consta de 4 escalas, 32 factores y 119 ítems que deben ser respondidos en una escala de cuatro puntos que son: nunca o casi nunca, algunas veces, bastantes veces, siempre o casi siempre. La confiabilidad del instrumento reportada por los autores para cada una de las escalas fue: escala de adquisición ($\alpha = 0.813$), para codificación ($\alpha = 0.899$), para recuperación ($\alpha = 0.747$) y para la escala de apoyo ($\alpha = 0.889$).

Se utilizó la escala de recuperación de la información que comprende 4 estrategias y 18 reactivos equivalentes a las técnicas de aprendizaje. Los valores para las estrategias de recuperación fueron calculadas a través de la media de las puntuaciones de los sujetos en los reactivos que corresponden a cada una de ellas: la búsqueda de codificaciones (media de los ítems 1, 2, 3, 4 y 10), la búsqueda de indicios (media de los ítems 5, 6, 7, 8 y 9), la planificación de respuesta (media de los ítems 11, 12, 14, 17 y 18) y la respuesta escrita (media de los ítems 13, 15 y 16). La variable rendimiento académico comprende el promedio de las notas finales del curso previo. Los cuartiles 25 y 75

se utilizaron para clasificar esta variable los grupos de bajo rendimiento ($n = 256$) y de alto rendimiento ($n = 272$), respectivamente.

Procedimiento

Con el previo consentimiento informado de los alumnos participantes, se administró el instrumento en los respectivos espacios universitarios. Los datos fueron capturados y depurados en el programa Excel 2016 y analizados en la plataforma de SPSS 24. Se realizó el análisis inferencial por medio de la r de Pearson para identificar la relación entre las variables medidas. La prueba t de Student se utilizó para identificar diferencias significativas entre la frecuencia en el uso de estrategias y técnicas de recuperación de la información de acuerdo con las variables rendimiento académico y sexo. También se utilizó la prueba t de Student para identificar diferencias significativas en el uso de otras estrategias y técnicas de aprendizaje (adquisición, codificación y apoyo) de acuerdo a la frecuencia en el uso de estrategias de recuperación.

Resultados

La confiabilidad de la escala ACRA utilizada para medir la frecuencia de empleo de las estrategias de aprendizaje en universitarios mexicanos fue evaluada a través del coeficiente alfa de Cronbach. Los valores obtenidos para la muestra global ($n = 1010$) y para la muestra dividida por género ($n = 505$) es similar a la reportada por Román y Gallego (2001). El valor obtenido para la escala de adquisición fue de $\alpha = .802$, para la escala de codificación fue de $\alpha = .913$ y para la escala de apoyo fue de $\alpha = .890$. El valor obtenido para los 18 elementos de la escala de recuperación fue de $\alpha = 0.826$, muy similar para el análisis de confiabilidad de acuerdo al género, para las mujeres se obtuvo un $\alpha = 0.829$ y para los hombres un $\alpha = 0.821$.

La correlación entre la escala de estrategias de recuperación y la variable rendimiento académico es baja pero significativa ($r = .126$, $p \leq 0.000$). Por el contrario la correlación entre las escalas que miden las estrategias de aprendizaje fueron considerables y significativas. La escala de recuperación correlaciona de manera positiva con la escala de adquisición ($r = .628$, $p \leq 0.000$), con la de codificación ($r = .684$, $p \leq .000$) y con la escala de apoyo ($r = .693$, $p \leq 0.000$).

También se llevó a cabo el análisis de correlación entre las 4 estrategias de recuperación y las demás estrategias de aprendizaje de cada una de las escalas. La correlación con las estrategias de adquisición osci-

la en un rango de $r = .219$, $p \leq 0.000$ y $r = .403$, $p \leq 0.000$. Destaca la relación de las estrategias de búsqueda de indicios con las estrategias de repaso mental y voz alta, la de exploración y subrayado idiosincrático. Por otra parte, la relación con las estrategias de codificación varía en un rango de $r = .229$, $p \leq 0.000$ y $r = .494$, $p \leq 0.000$. Se enfatiza la relación de las estrategias de recuperación con las estrategias de aplicación, autopreguntas, relaciones intracontenido, paráfrasis y metáforas. Por el contrario, las estrategias de recuperación tienen una menor relación, pero significativa, con la elaboración de mapas conceptuales e imágenes. Por último, la relación de las estrategias de recuperación con las estrategias de apoyo fluctúa en un rango de $r = .141$, $p \leq 0.000$ y $r = .505$, $p \leq 0.000$. Sobresalen las correlaciones medias con las estrategias de autoconocimiento, automanejo y autoinstrucciones. Por el contrario, resalta las bajas relaciones significativas de las estrategias de recuperación con las estrategias de motivación de escape, contradistractoras y autocontrol.

Con el objetivo de identificar si la frecuencia en el empleo de las estrategias de recuperación distingue a los estudiantes en el uso de las demás estrategias de aprendizaje de la escala ACRA, se realizó un análisis con la prueba t de Student para muestras independientes. Por medio de los percentiles 25 y 75 se agrupó la variable estrategias de aprendizaje de recuperación con una frecuencia de uso alta ($n = 306$) y baja ($n = 302$). De acuerdo a los resultados del análisis, se observó que los estudiantes del grupo de alta frecuencia en el empleo de estrategias de recuperación también utilizan con la misma asiduidad todas las demás estrategias de aprendizaje que mide la escala ACRA, siendo la diferencia estadísticamente significativa ($p \leq 0.000$). Por ejemplo, de la escala de adquisición utilizan bastantes veces o casi siempre el subrayado lineal e idiosincrático y el repaso reiterado. De la escala de codificaciones, con esta misma constancia, procuran la aplicación de los nuevos conocimientos, establecen relaciones intracontenido y elaboran metáforas. En cuanto a la escala de apoyo, este conjunto de alumnos afirma utilizar estrategias de autocontrol, relajación y de motivación, son conscientes de la importancia que tienen las estrategias de aprendizaje en su rendimiento académico.

Por otra parte, los universitarios de alto rendimiento académico utilizan con mayor frecuencia las estrategias de recuperación ($t = 2.86$, $p < 0.004$) que comprende la búsqueda de indicios ($t = 3.55$, $p < 0.000$) y la búsqueda de codificaciones ($t = 2.13$, $p <$

Tabla 1. Prueba t para la variable rendimiento académico comparada en función de la frecuencia de empleo de las técnicas de recuperación

Estrategia	Técnicas	Alto M (n = 272)	Bajo M (n = 256)	t	Sig. (bilateral)
Búsqueda de indicios	Recordar contexto	2.77	2.71	0.8	0.416
	Evocar sucesos	2.85	2.57	3.4	.001**
	Temas relacionados	2.79	2.64	1.8	0.065
	Evoco situación mental	2.74	2.62	1.5	0.138
	Recuerdo correcciones	2.97	2.82	1.9	0.061
Búsqueda de codificaciones	Recuerdo ideas principales	2.82	2.61	2.4	.017*
	Evoco nemotecnias	2.53	2.38	1.8	0.073
	Recuerdo imágenes	3	2.77	3	.003*
	Evoco agrupamientos	3.01	2.84	2.3	.023*
	Busco en mi memoria	2.94	2.78	2.1	.034**
Planificación de respuesta	Pienso antes de responder	3	2.93	1	0.32
	Paráfrasis	3.02	2.95	0.9	0.37
	Ordeno ideas antes de	2.72	2.65	0.9	0.356
	Considero datos antes de	2.86	2.77	1.1	0.254
	No tengo datos infiero respuesta	3.01	2.81	2.5	0.012*
Respuesta escrita	Recuerdo, ordeno, desarrollo	2.79	2.69	1.3	0.187
	Cuido la presentación	2.98	2.66	3.8	0.000**
	Realizo un guión	2.84	2.49	4.4	0.000**

M = media, n = número total de participantes, t = valor de t de Student, Sig. = grado de significancia, ** Significación < 0.01, * Significación < 0.05.

Fuente: Elaboración propia.

0.034), la planificación de respuesta ($t = 4.57$, $p < 0.000$) y la respuesta escrita ($t = 4.38$, $p < 0.000$). En todos los contrastes la diferencia es significativa. En cuanto a las técnicas de aprendizaje, los universitarios del grupo de alto rendimiento, en comparación con el grupo de bajo rendimiento (véase Tabla 1), cuando buscan información importante que les es difícil recordar, buscan datos secundarios, accidentales o del contexto. En la búsqueda de codificaciones los alumnos de alto rendimiento antes de hablar, escribir, exponer o responder un examen, recuerdan palabras, dibujos o imágenes que tienen relación con las ideas principales del material estudiado, mediante los cuales elaboran y agrupan la información durante el aprendizaje. De esta forma buscan la información en su memoria y deciden si se ajusta a lo que le han preguntado o quiere responder. También estos universitarios cuando tienen que contestar a un tema del que no tienen datos, generan una respuesta aproximada haciendo inferencias a partir del conocimiento que poseen o transfieren ideas relacionadas de otros temas. De igual manera antes de realizar un trabajo escrito elaboran un esquema de los puntos a tratar.

El análisis realizado considerando la variable de género identificó que las mujeres tienen un promedio de calificación mayor ($M = 86.16$) en comparación con

los hombres ($M = 84.05$) siendo la diferencia estadísticamente significativa ($t = 5.66$, $p < 0.000$). Del mismo modo las mujeres universitarias utilizan con mayor frecuencia las estrategias de recuperación ($t = 3.23$, $p < 0.001$) en particular las referidas a la búsqueda de indicios ($t = 2.18$, $p < 0.029$) y de codificaciones ($t = 3.06$, $p < 0.002$), seguida por la respuesta escrita ($t = 3.52$, $p < 0.000$) pero no hay diferencia en la estrategia de planificación de respuesta ($t = 1.31$, $p < 0.190$). En cuanto a las técnicas de aprendizaje las mujeres al buscar indicios de la información que les es difícil recordar, toman en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores les hacen. También para la búsqueda de codificaciones con mayor frecuencia recuerdan dibujos, imágenes, metáforas, agrupamientos de conceptos, elaborados durante el aprendizaje. Las mujeres planifican su respuesta antes de empezar a actuar, piensan y preparan mentalmente lo que van a decir o escribir e intentan expresar lo aprendido con sus propias palabras. Esta tendencia se confirma con el análisis de las técnicas utilizadas para elaborar una respuesta escrita, primero recuerdan todo lo que pueden al respecto, lo ordenan por medio de algún organizador gráfico y finalmente lo desarrollan punto por punto. Además, procuran que el documento tenga una buena presentación (véase Tabla 2).

Tabla 2. Prueba t para la variable género comparada en función de la frecuencia de empleo de las técnicas de recuperación

Estrategia	Técnicas	Mujer M (n = 505)	Hombre M (n = 505)	t	Sig. (bilateral)
Búsqueda de indicios	Recordar contexto	2.8	2.7	1.67	0.094
	Evocar sucesos	2.8	2.77	0.6	0.547
	Temas relacionados	2.77	2.69	1.53	0.125
	Evoco situación mental	2.7	2.65	0.94	0.364
	Recuerdo correcciones	2.94	2.79	2.55	.011*
Búsqueda de codificaciones	Recuerdo ideas principales	2.83	2.7	2.1	0.036*
	Evoco mnemotecnias	2.48	2.43	0.83	0.402
	Recuerdo imágenes	2.98	2.81	2.99	.003*
	Evoco agrupamientos	2.99	2.78	3.68	.000**
	Busco en mi memoria	2.86	2.84	0.49	0.623
Planificación de respuesta	Pienso antes de responder	3.05	2.92	2.15	0.032*
	Paráfrasis	3.07	2.93	2.33	0.020*
	Ordeno ideas antes de	2.72	2.66	0.94	0.347
	Considero datos antes de	2.85	2.86	-0.18	0.856
	No tengo datos infiero respuesta	2.89	2.96	-1.21	0.225
Respuesta escrita	Recuerdo, ordeno, desarrollo	2.86	2.71	2.68	0.007**
	Cuido la presentación	2.85	2.7	2.47	0.014*
	Realizo un guión	2.71	2.59	2.14	0.032*

M = media, n = número total de participantes, t = valor de t de Student, Sig. = grado de significancia, ** Significación < 0.01, * Significación < 0.05.

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

Los resultados de esta investigación sugieren que la mayor frecuencia en el empleo de estrategias de recuperación está relacionada con la variable de género y con los universitarios cuyo promedio académico es superior. El empleo de las estrategias de recuperación de la información previamente codificada, apunta a que las mujeres y los estudiantes exitosos culminan su proceso cognitivo de aprendizaje utilizando técnicas para recobrar la información relevante que le permita cumplir el objetivo académico. Se confirma que el proceso cognitivo de recuperación de la información depende del contenido (calidad y cantidad) que se adquirió y se codificó en los procesos cognitivos precedentes (Juárez, Rodríguez y Escoto, 2017). Lo que se recupera de información por una parte y los mecanismos a través de los cuales se recupera por otra parte, son los procesos que dictan la diferencia de desempeño por los grupos contrastados en esta investigación. Como lo afirma Alvarado, Vega, Cepeda y Del Bosque (2014) un empleo deficiente de estrategias y técnicas de aprendizaje limita el procesamiento de la información a un nivel superficial y obstaculiza la transferencia de los nuevos aprendizajes a diferentes contextos.

Los alumnos de alto rendimiento y las mujeres, utilizan con mayor frecuencia las estrategias de recuperación lo que confirma los hallazgos de González *et al.* (2010), García, Fonseca y Concha (2015). Mientras las mujeres recurren con mayor frecuencia al recuerdo de las correcciones realizadas por el profesor, piensan antes de responder, parafrasean la información y siguen una secuencia para su actuar, los alumnos de alto rendimiento (hombres y mujeres) evocan claves (suceso o anécdotas) ocurridas durante los momentos de aprendizaje; antes de responder, recuerdan palabras principales, dibujos o imágenes que tiene que ver con las ideas principales del material estudiado. Para recordar una información, primero la buscan en su memoria y después deciden si es la respuesta a la pregunta que quieren responder. Por último, estos universitarios afirman que, si no tienen elementos directos para contestar a un tema, generan una respuesta aproximada haciendo inferencias a partir del conocimiento que poseen o transfieren ideas relacionadas de otros temas.

Los resultados de esta investigación también sugieren, como lo afirma Pozo (2008), que además de la frecuencia en el empleo de estrategias de aprendizaje, que sería el qué hace, es necesario indagar el cómo lo hace. Se proyecta para futuras investigacio-

nes dos líneas de trabajo. Por una parte, el estudio de caso relacionado con el cómo utiliza las estrategias de aprendizaje el estudiante universitario. Por otra parte, indagar las variables asociadas a la diferencia en el empleo de las estrategias de aprendizaje por género.

Referencias

- ALVARADO, I. R., VEGA, Z., CEPEDA, M. L., y DEL BOSQUE, A. E. (2014). Comparación de estrategias de estudio y autorregulación en universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (1), 37-148. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-alvarado-vegaetal.html>
- BELTRÁN, J. A. y FERNÁNDEZ, M. P. (2001). Estrategias de aprendizaje. En J. A. Bueno y C. Castanedo (Coord.), *Psicología de la educación aplicada*. Madrid, España: CCS.
- BENEDET, M., MARTÍNEZ, R., y ALEJANDRE, M. (1998). Diferencias con la edad en el uso de estrategias, en el aprendizaje y en la retención. *Anales de Psicología*, 02, 139-156.
- BRUNING, R. H., SCHRAW, G. J. y NORBY, M. M. (2012). *Psicología cognitiva y de la instrucción* (5 ed.). Madrid: Pearson.
- CAMARERO, F., MARTÍN, F., y HERRERO, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (4), 615-622.
- CANO, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12 (3), 360-367.
- CASTILLO, S. y POLANCO, L. (2005). Bases psicopedagógicas del aprendizaje del alumno-estudiante. En J. L. POSADAS (Ed.), *Enseña a estudiar...aprende a aprender: Didáctica del estudio*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- CHANG, K. E., SUNG, Y. T. y CHEN, I. D. (2002). The Effect of Concept Mapping to Enhance Text Comprehension and Summarization. *The Journal of Experimental Education*, 71 (1), 5-23.
- DURÁN, D., y MONEREO, C. (2005). Styles and Sequences of Cooperative Interaction in Fixed and Reciprocal Peer Tutoring. *Learning & Instruction*, 15, 179-199.
- GARCÍA, F., FONSECA, G. y CONCHA, L. (2015). Aprendizaje y rendimiento académico en educación superior: Un estudio comparado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 3 (15), 1-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44741347019>
- GARGALLO, B. (2002). *Procedimiento. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- GARGALLO, B., SUÁREZ, J. y PÉREZ, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEAU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15 (2), pp. 1-31. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm
- GONZÁLEZ, S. y GARCÍA, M. M. (2009). Diferencias de género en la utilización de las estrategias de recuperación de la información y su relación con el rendimiento académico. *Actas do X Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. Braga: Universidade do Minho, 2009. 4188-4193. Recuperado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t9/t9c309.pdf>
- GONZÁLEZ, S.G., GARCÍA, M., VARGAS, E. y CARDELLE, F. (2010). Estrategias de recuperación de información y rendimiento en estudiantes de secundaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, 12, 5-12.
- GONZÁLEZ, R., GONZÁLEZ, J. A., RODRÍGUEZ, S. NÚÑEZ, J. C. VALLE, A. (2005). *Estrategias y técnicas de estudio*. México: Prentice Hall.
- GRIFFITHS, C. (2003). Patterns of Language Learning Strategy Use. *System*, 31, 367-383.
- JUÁREZ, C. S., RODRÍGUEZ, G. y ESCOTO, M. C. (2017). Estrategias atencionales y rendimiento académico en estudiantes de educación superior. *Revista de Educación y Desarrollo*, 41, 77-83. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antecedentes/41/41_juarez.pdf
- JUÁREZ, C. S., RODRÍGUEZ, G. y LUNA, E. (2012). El cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA y la escala de estrategias de aprendizaje ACRA como herramienta potencial para la tutoría académica. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10 (10), 1-31. Recuperado de <http://www.estilosdeaprendizaje.es/>.
- MARTÍN DEL BUEY, F. y CAMERO, F. (2001). Diferencias de género en los procesos de aprendizaje en Universitarios. *Psicothema*, 13 (004), 598-604.
- MARUGÁN, M., CARBONERO, M. A., LEÓN, B. y GALÁN, M. (2013). Análisis del uso de estrategias de recuperación de la información por alumnos con alta capacidad intelectual (9-14 años) en función del género, edad, nivel educativo y creatividad. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 185-198. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.147361>
- ONTORIA, A. (2000). *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid: Narcea.
- PIMIENTA, J. H. (2005). *Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender*. México: Pearson/Prentice Hall.
- POZO, J. I. (2008). *Apéndices y Maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- POZO, J. I. y MONEREO, C. (1999). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- ROMÁN, J. M. y GALLEGO, S. (2001). *Manual ACRA: Escala de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA.
- TEJEDOR, F.A., GONZÁLEZ, S. G. y GARCÍA, M. (2008). Estrategias atencionales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40 (001), 123-132.
- VALLE, A., BARCA, A., GONZÁLEZ, R. y NÚÑEZ, J. (1999). Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31 (3), 425-461.

Intervención para favorecer la metacognición en universitarios ecuatorianos

REINA CLEOPATRA MESTANZA-PÁEZ,¹ ANA MARÍA MÉNDEZ-PUGA,²
MARÍA DE LOURDES VARGAS-GARDUÑO,³ PEDRO PALACIOS-SALAS⁴



Resumen

La investigación aquí reportada surge de una tesis doctoral en proceso, cuyo objetivo fue promover la mejora en la calidad del aprendizaje de estudiantes universitarios de Ecuador, mediante el desarrollo de habilidades metacognitivas que pueden ser identificadas y potenciadas a partir de productos escritos. Se basó en un diseño cuasi experimental, de tipo pre-test, intervención y post-test. Se utilizó un instrumento para evaluar habilidades metacognitivas (HMC). La intervención consistió en un taller psicoeducativo para fortalecer las habilidades metacognitivas de estudiantes de pregrado, basado en la escritura y reescritura de textos que emplean en el aula. Los participantes fueron dos grupos de la Facultad de Ciencias Psicológicas de una universidad pública del Ecuador: el grupo experimental estuvo integrado por 35 estudiantes y el de control por 40. Se encontró que existe diferencia significativa en las habilidades metacognitivas entre el grupo experimental y el grupo control después de la participación en un taller psicoeducativo. En conclusión, los participantes mejoraron sus habilidades metacognitivas con base a la autorregulación para construir sus aprendizajes e incidir en la calidad de sus escritos. Su implicación trasciende para crear programas de formación docente, que impliquen la mejora de asesoría académica, promoción de la necesidad de planificar, escribir y reescribir los documentos para potenciar habilidades metacognitivas que incida en la mejora de la calidad de los aprendizajes.

Palabras clave: Taller psicoeducativo, Habilidades metacognitivas, Producción textual, Estudiantes universitarios.

Intervention to Improve Metacognition in Ecuadorian University Students

Abstract

The research reported here comes from a doctoral thesis in process, whose objective was to promote the improvement in the quality of learning of university students in Ecuador, through the development of metacognitive skills that can be identified and enhanced from written products. It was based on a quasi-experimental design, pre-test, intervention and post-test type. An instrument was used to evaluate metacognitive skills (HMC). The intervention consisted of a psychoeducational workshop to strengthen the metacognitive skills of undergraduate students, based on the writing and rewriting of texts they use in the classroom. The participants were two groups of the Faculty of Psychological Sciences of a public university of Ecuador: the experimental group was composed of 35 students and the control group of 40. It was found that there is a significant difference in the metacognitive skills between the experimental group and the group control after participation in a psychoeducational workshop. In conclusion, the participants improved their metacognitive skills based on self-regulation to build their learning and influence the quality of their writings. Its implication transcends to create teacher training programs, which implies the improvement of academic counseling, promotion of the need to plan, write and rewrite the documents to enhance metacognitive skills that affect the improvement of the quality of learning.

Key words: Psycho-Educational Workshop, Metacognitive Skills, Textual Product, University Students.

Recibido: 25 de junio de 2018
Aceptado: 30 de julio de 2018
Declarado sin conflicto de interés

1 Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. reinamestanz9@gmail.com

2 Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. ampuga@umich.mx

3 Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. luluvargas61@gmail.com

4 Universidad Autónoma de Aguascalientes. palaciosalasal@yahoo.com.mx

Los autores agradecen al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología el apoyo para esta investigación.

Introducción

Es común que en el ámbito escolar se asuma a la escritura como un proceso mecánico, sin considerar su función epistémica. La prueba PISA (Programme for International Student Assessment), que aplica la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en 72 países del mundo, evidencia algunas de estas dificultades, dados los bajos resultados de los estudiantes de bachillerato, por lo que los jóvenes llegan a la universidad con dificultades en la comprensión y producción de textos y en el empleo de la escritura para el aprendizaje.

Ecuador participó en la prueba PISA hasta el 2017 y aún no se cuenta con resultados; no obstante, existen datos generados de manera interna que dejan ver algunos problemas que dificultan la permanencia de los estudiantes de nivel medio superior y superior. La Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación del Ecuador (SENESCYT) registró, en el año 2012, un 45% de deserción en los primeros semestres de las carreras, lo que puede estar relacionado con múltiples situaciones, desde adaptarse al proceso formativo, hasta dificultades de escritura y lectura u otros.

Debido a lo anterior se propuso realizar una investigación orientada a conocer la efectividad de un taller psicoeducativo, con la intención de mejorar las habilidades metacognitivas a partir de la producción textual, asumiendo que estas habilidades tienen gran relevancia en el desarrollo de un estudiante autónomo.

Las actividades del taller se diseñaron con la intención de propiciar que el estudiante ponga en práctica sus habilidades metacognitivas de una manera dinámica y activa y se dé cuenta de cómo impactan en la mejoría de sus escritos y en el fortalecimiento de su autonomía, lo que marca la diferencia de otro tipo de intervenciones (Cano, 2012). Se partió del supuesto de que, en la medida en que el estudiante se dé cuenta de cómo construye el conocimiento, sea consciente de sus errores, los revise y los corrija a través de la reescritura.

Habilidades metacognitivas en los procesos de escritura

La metacognición es un concepto que fue introducido por Flavell (1976) para denominar los procesos reflexivos de los niños y el conocimiento que tienen de sus propios procesos cognitivos. Es decir, la meta-

cognición está presente cuando se tiene conciencia de las dificultades y aciertos, con el fin de mejorar los resultados (Osses-Bustingorry y Jaramillo-Mora, 2008; Klímenko y Alvares, 2009); por tanto, se trata del conocimiento del propio desempeño cognitivo (González, 2009).

Por otro lado, las estrategias metacognitivas permiten planificar, supervisar y evaluar los propios procesos cognitivos, fortaleciendo la autonomía (Osses-Bustingorry y Jaramillo-Mora, 2008), debido a que implican ejercicios conscientes de razonamiento para así aprender sobre el propio desempeño y revisar o fortalecer las habilidades que la persona identifica (Lacón de De Lucia y Ortega de Hocevar, 2008).

Monereo (1990) señala que hay tres maneras de enseñar y propiciar que los estudiantes desarrollen las competencias metacognitivas: 1. En el *modelamiento metacognitivo* el estudiante imita aquellas acciones cognitivas que son expresadas verbalmente por el maestro, quien hace explícitos los motivos que le llevan a efectuar cada ejecución; 2. El *análisis y discusión metacognitivas*, consisten en reflexionar lo que ha hecho el aprendiz durante una tarea determinada; esto es, qué ha pensado, recordado o imaginado para resolver el problema; y 3. En la *auto interrogación metacognitiva* el estudiante se hace una serie de preguntas antes, durante y después de la tarea, con la finalidad de establecer un sistema de autorregulación del pensamiento.

En cuanto a la escritura, Flower y Hayes (1996) consideran que escribir, además de ser un acto comunicativo que respeta el contexto social, implica una actividad generativa que exige procesos cognitivos y memorísticos. La producción textual por parte de los escritores expertos se lleva a cabo mediante procesos reflexivos sobre el objetivo a lograr, la mejor manera de escribir, qué tipo de texto se va a producir, tomando decisiones sobre qué contenido incorporar, entre otros factores, que exigen de una actividad metacognitiva continua. Doganay y Demir (2011) han destacado la importancia de las habilidades metacognitivas vinculadas con la autorregulación del aprendizaje por parte del estudiante.

Para la mayoría de los universitarios, el contexto social de intercambio y comunicación escrita está dado por lo que plantean los docentes y las exigencias del objeto de conocimiento que se aprende, situaciones que les llevan a escribir textos académicos, propios de tales contextos. Esto implica que sean capaces de revisar lo que están comunicando y con ello aprenderlo; no obstante, para la gran mayoría,

esta capacidad epistémica no se logra por las dificultades de los mismos docentes de hacer el acompañamiento y asesoría adecuados.

Scardamalia y Bereiter (1992) proponen dos modelos explicativos en relación con los procesos de composición escrita: “decir del conocimiento” y “transformar el conocimiento”. En el primero explican los comportamientos de los escritores que están iniciando, o novatos, caracterizados por la escritura sin una planeación previa, sin un objetivo claro, siguiendo una secuencia en función del contenido, pero sin incidir en el plano retórico. En el segundo, caracterizan a los escritores más avanzados, o expertos, quienes sí definen un objetivo y buscan resolver un problema, trabajando tanto en el “espacio de contenido” como en el “retórico” y desde esa interacción es que logran la transformación del conocimiento. Además, señalan que el primero está incluido en el segundo como un subproceso.

Ahora bien, en un esquema ideal, los estudiantes pasan de decir el conocimiento a transformarlo, de no tener dominio acerca de la estructura de los diferentes tipos de géneros textuales a conocerlos; de no utilizar estrategias para planificar la escritura a la realización de un plan donde lo fundamental es tomar en cuenta qué se quiere decir, a quién y cómo se puede decir (Suez, 2011). De ahí la importancia de que, en el taller psicoeducativo, se promoviera que los participantes transitaran “del decir, al transformar el conocimiento”.

Suez (2011), a partir de la investigación realizada sobre los procesos cognitivos y metacognitivos durante la producción de textos argumentativos, plantea que los estudiantes están conscientes de que las operaciones mentales se activan para que fluyan habilidades en la producción de un escrito. También señala que el uso de protocolos se convirtió en un medio que les sirvió a los participantes para expresar sus propias experiencias en otros ámbitos, reconociendo la práctica del pensamiento en voz alta. Arias-Gundín y García-Sánchez (2011) plantean que la revisión textual propicia la reflexión, la planificación, la edición y la mejora del texto, ampliando la capacidad cognitiva.

Vargas y Arbeláez (2002) y Weinstein y Mayer (1986) categorizaron las actividades de modo tal que pudieran aplicarse a los tres momentos de la escritura: (1) Planeación: actividad previa a la ejecución de una tarea y estrategias; (2) Acceso: búsqueda, selección, organización, utilización adecuada de información relacionada con una tarea; y (3) Control: verificación, rectificación, revisión y evaluación de la estrate-

gia empleada. Mercer (2013), por su parte, hace énfasis en la experiencia social para identificar habilidades metacognitivas que optimizan la escritura, de ahí la ventaja de implementar un taller y no trabajar de manera individual con los participantes. Por su parte, López (2012) sostiene que la didáctica metacognitiva promueve la conciencia de los procesos de lectura y escritura identificando dificultades y reconociendo el uso de estrategias durante todo el proceso, para generar un buen producto.

El trabajo con los pares promueve la autonomía en el proceso de regulación del aprendizaje, lo cual favorece la producción textual, ya que el aprendiz se enriquece al considerar al par como un modelo o al apreciar una mirada distinta que permite identificar aspectos que no se logran auto observar cuando se está generando un texto. Al respecto, Pardo y Castelló (2016), con un grupo de estudiantes, mejoraron la producción textual a partir de los comentarios emitidos por los compañeros y docentes sobre los documentos generados, lo cual evidencia las ventajas de procesos de heterorregulación.

Castelló y Monereo (2005) realizaron un estudio sobre la importancia del empleo de nuevas metodologías para mejorar la toma de notas y la reescritura, incidiendo en el aprendizaje mediante actividades colaborativas que permitan la independencia y la evaluación entre pares para la autorregulación del aprendizaje de los alumnos universitarios. Pipkin (2008), a partir de los resultados de su investigación con aspirantes a ingresar en instituciones de educación superior, resalta la importancia de la interacción en parejas para conocer los procesos de escritura y la reformulación de los escritos.

Carlino (2006) plantea que los estudiantes no poseen habilidades de escritura y hace notar la necesidad de insertar programas que estén vinculados con el aprendizaje, para orientar y retroalimentar la producción escrita que los estudiantes realizan de los contenidos disciplinares. Posteriormente, Villaseñor (2013) expresa que los estudiantes deberían haber adquirido competencias previamente a su ingreso a la universidad, sin embargo, esto no ocurre. Por lo anterior, propone la alfabetización académica para incidir en el desempeño académico.

Vargas (2014), al igual que Villaseñor (2013), sostiene que los docentes asumen que los estudiantes que llegan a las aulas universitarias tienen competencias que les permiten la adaptación a los requerimientos de las disciplinas, situación que no siempre se da, por ello propone un manual para los estudian-

tes y un seminario para la adquisición de nuevas técnicas que permitan mejorar habilidades en lectura y escritura.

En relación con este asunto, existen muy pocos estudios sobre esta temática en Ecuador. Se realiza un primer acercamiento al estudio de las habilidades metacognitivas en la "Guía para determinar el nivel de desarrollo de las competencias metacognitivas, centrando la evaluación en el proceso de aprendizaje" (Vázquez, 2012). Otro aporte es el de Jaramillo (2014), quien trabaja sobre el desarrollo de estrategias metacognitivas y su aplicación en herramientas virtuales con la intención de potenciar el conocimiento. Rivadeneira (2015) considera que los docentes deben propiciar en los estudiantes procesos de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser. Sin embargo, estos autores no consideran las habilidades metacognitivas en la producción textual.

Por lo anterior, el taller que se diseñó pretendía que el protagonista principal sea el estudiante, quien con base en sus propias producciones desarrolle habilidades de planeación, de escritura y evaluación. Las actividades del taller se organizaron de manera dinámica y activa para que el estudiante se diera cuenta de la importancia de la revisión y reescritura para la mejoría de sus escritos.

La intervención metacognitiva, a través de programas diseñados ex profeso, contribuye a la regulación de la enseñanza y a la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios (Sierra, 2010). A partir de ello se podrá potenciar la metacognición, considerando el contexto y el aspecto motivacional, que conduzca al estudiante al proceso de aprender a aprender y transferir los aprendizajes a la vida diaria.

Método

Se trabajó con un diseño cuasi experimental, de tipo pre-test, intervención y post-test (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014). Se utilizó un cuestionario de habilidades metacognitivas (HMC) diseñado ex profeso y un taller de desarrollo de habilidades metacognitivas a partir de la producción textual. La hipótesis de investigación se formuló en los siguientes términos: Se espera que la participación del grupo experimental en un taller psicoeducativo para desarrollar habilidades metacognitivas a partir de la escritura, incremente significativamente dichas habilidades con respecto del grupo control. Para identificar si existían diferencias significativas entre el pretest y el posttest se utilizó la prueba "t" de Student (Creswell, 2013).

Participantes

Se trabajó con dos grupos de la carrera de Psicología Clínica de una universidad pública del Ecuador, de los cuales, el grupo experimental tuvo 35 participantes del cuarto semestre y el grupo control estuvo conformado por los 40 estudiantes del segundo semestre. Los criterios de inclusión fueron: ser estudiantes de la misma carrera, no ser estudiantes repetidores, ser menor a 30 años y cumplir con el total de horas planificadas para el taller. El criterio de eliminación se aplicó a cualquier estudiante que por alguna situación no cumpliera con el total de horas programadas para el desarrollo del taller psicoeducativo.

Con respecto a las consideraciones éticas, se partió de la autorización formal que dio la universidad pública ecuatoriana para la realización de la investigación. Asimismo, en reunión con los participantes, se les dio a conocer el objetivo del taller psicoeducativo y quienes aceptaron colaborar, firmaron un consentimiento informado que establecía la garantía de confidencialidad de la información e integridad de los participantes.

Instrumento

Se diseñó un instrumento para medir habilidades metacognitivas (HMC), integrado por 22 reactivos relacionados con tres constructos: habilidades de planificación (ocho reactivos), de escritura-supervisión (nueve) y de reescritura-evaluación (cinco). El contenido para la elaboración de los reactivos se realizó con base en la literatura considerando los planteamientos de Flower y Hayes (1981) y de O'Neil y Abedi (1996) y se tomó como referencia el instrumento de Mazzarella (2008). Para su validación, el instrumento fue sometido a jueceo por parte de investigadores en el área, en el que participó una investigadora mexicana y tres expertos españoles. Los jueces basaron su percepción considerando criterios de claridad, plausibilidad y correspondencia en relación a los tres constructos que integran el cuestionario de habilidades metacognitivas: planificación, escritura y evaluación.

Técnica de intervención

"Conociendo algo más sobre mí" fue el nombre del taller psicoeducativo, cuyas actividades estuvieron dirigidas a cumplir objetivos planificados y facilitar el cambio cognitivo y comportamental (ver Tabla 1). El taller psicoeducativo se basa en procedimientos sistemáticos flexibles manteniendo el rigor científico, considerando que algunos procesos pueden ser similares

Tabla 1. Esquema de los momentos y temáticas del Taller de Habilidades Metacognitivas

Planificación	Escritura y supervisión	Reescritura y evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del tema • Planteamiento de un objetivo • Elaboración de un cronograma de actividades • Búsqueda de información • Selección de información • Organización de las ideas mediante organizadores gráficos 	<ul style="list-style-type: none"> • Redacción de documento • Uso de conectores • Jerarquización de ideas • Utilización de información amplia • Insertar innovaciones o información • Uso de normas organizadores gráficos • Desarrollo de innovaciones o inserción de información nueva • Corrección del texto durante la escritura 	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza una lectura comprensiva • Darse cuenta de los errores • Tomar en cuenta las orientaciones brindadas por pares y docentes • Revisa todo el documento • Realiza reescritura del documento

Fuente: Elaboración propia.

a otros, pero son únicos cuando se delimita un aspecto en un determinado escenario (Silva, 2016).

El objetivo general del taller fue potenciar habilidades metacognitivas a partir de la producción textual, mediante la escritura y reescritura de documentos que los estudiantes ecuatorianos deberían realizar de manera obligatoria dentro de una de las asignaturas de su curso de 4º semestre de psicología clínica. Los objetivos particulares, se diseñaron con base en tres tipos de habilidades metacognitivas:

1. *Habilidades de planificación*, orientadas al uso de forma consciente de actividades que se deben considerar previo al desarrollo de un escrito (definición de objetivo, ideas a desarrollar, esquemas, entre otros).
2. *Habilidades de escritura y supervisión*, pretenden desarrollar un producto textual mediante la concientización de las actividades previas para contextualizar el escrito, con base en las ideas que integran el plan.
3. *Habilidades de reescritura y evaluación*, tendientes a valorar los documentos escritos mediante la toma de medidas en la escritura y reescritura para el uso de habilidades metacognitivas.

La intervención se llevó a cabo durante cuatro semanas, considerando dos sesiones semanales con una duración de tres horas; además, se les pidió dedicaran dos horas semanales más para desarrollar actividades de manera independiente, según el tiempo disponible; haciendo un total de 40 horas entre trabajo presencial y trabajo independiente.

Procedimiento

Una vez obtenidas las respectivas autorizaciones por parte de la universidad y la firma del consentimiento informado de los participantes se aplicó el instrumento de habilidades metacognitivas. Con base

en los resultados del pretest se planificó el taller psicoeducativo, con actividades que facilitarían los procesos metacognitivos al inicio, durante y al finalizar la escritura, apoyándose en organizadores gráficos.

Se solicitó elegir una tarea de una de las asignaturas que implicara la escritura de un texto, documento considerado base durante el taller. Se revisaron y comentaron los textos, en relación a si tenían un objetivo y sobre la importancia de la planificación. Se revisaron los textos entre pares y se enfatizó la distribución de los párrafos en relación a su importancia. También se comentaron las habilidades de planificación, escritura, revisión y reescritura, permitiendo que los estudiantes procedieran a revisar sus documentos para organizar y dar sentido a las ideas relacionadas con el tema solicitado, y así realizar la reescritura del documento

Al finalizar cada jornada, los estudiantes realizaban una autoevaluación escrita sobre sus aprendizajes y el desarrollo de sus productos escritos, propiciando la reflexión y toma de conciencia sobre los pasos a seguir antes, durante y al concluir una tarea. Al término de la última sesión entregaron el texto mejorado. Al término del taller, se aplicó el cuestionario de habilidades metacognitivas a manera de posttest, tanto al grupo experimental como al grupo control. Finalmente se analizaron los resultados utilizando la prueba *t* de Student.

Resultados

Como se observa en las Tablas 2 y 3, a partir del Instrumento de Habilidades Metacognitivas (HMC) en el grupo experimental y el grupo control, en cada una de las áreas evaluadas se aprecia que los estudiantes reconocen algunas habilidades al momento de escribir.

Según la prueba estadística *t* de Student, las habilidades de planificación, escritura y revisión eviden-

Tabla 2. Muestras relacionadas grupo experimental

	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	T	GI	Sig. (bilateral)
Planificación						
Pre	23.40	3.81	.64			
Post	37.28	2.24	.37	-21.17	.34	.000
Escritura						
Pre	25.74	5.11	.86			
Post	42.42	2.10	.35	-17.51	.34	.000
Revisión						
Pre	14.40	3.15	.53			
Post	23.28	1.22	.20	-16.93	.34	.000

Se consideró una $p < 0.05$.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Muestras relacionadas grupo control

	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	T	GI	Sig. (bilateral)
Planificación						
Pre	18.37	2.28	.36			
Post	26.45	3.34	.52	-12.2	.39	.000
Escritura						
Pre	21.70	2.81	.44			
Post	29.72	3.92	.62	-10.57	.39	.000
Revisión						
Pre	12.42	2.08	.32			
Post	16.95	3.67	.58	-7.44	.39	.000

Se consideró una $p < 0.05$.

Fuente: Elaboración propia.

ciaron significancia estadística. La intervención elevó puntuaciones en el grupo experimental, es así que al comparar el pre y el post test existe una mejora en las habilidades de planificación de 13.9 ($p = 0.124$); escritura de 16.7 ($p = 0.766$) y revisión de 9.3 ($p = 0.173$).

Para identificar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las estrategias que emplean

tanto el grupo control como el grupo experimental, antes y después de la aplicación del taller, se aplicó la prueba *t* de Student, cuyos resultados se aprecian en la Tabla 4. Los resultados de la prueba permiten comprobar que el taller mejoró significativamente dichas habilidades en el grupo experimental, con respecto del grupo control.

Tabla 4. Muestras relacionadas en el post test

	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	T	GI	Sig. (bilateral)
Planificación						
Experimental	37.28	2.24	.37	-21.17	.34	.000
Control	26.45	3.34	.52	-12.2	.39	.000
Escritura						
Experimental	42.42	2.10	.35	-17.51	.34	.000
Control	29.72	3.92	.62	-10.57	.39	.000
Revisión						
Experimental	23.28	1.22	.20	-16.93	.34	.000
Control	16.95	3.67	.58	-7.44	.39	.000

Se consideró una $p < 0.05$.

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados del instrumento, las habilidades metacognitivas que se fortalecieron a partir de la revisión y reescritura de textos en el taller, fueron: a) habilidades de planificación, comprensión de instrucciones, listado de ideas y reflexión sobre el tema antes de escribir; b) en las habilidades de escritura y supervisión: la utilización de las ideas enlistadas y jerarquizadas, escritura, revisión y corrección de errores, y razonamiento sobre el uso, al escribir, de las ideas vinculadas con el tema; c) en las habilidades de reescritura y evaluación, el reconocimiento y conciencia de lo que falta por desarrollar en el texto

Discusión y conclusiones

El taller psicoeducativo permitió la mejora significativa de las habilidades metacognitivas, en el grupo experimental. Estos resultados concuerdan con estudios previos realizados por varios autores (Flower y Hayes, 1981; O'Neil y Abedi, 1996; Mazarella, 2008), para quienes las habilidades metacognitivas pueden mejorar mediante una intervención. En el caso del grupo control, si bien hubo mejoras, esto pudo deberse a que el instrumento generó aprendizajes por parte de los participantes, quienes se dieron cuenta de qué actividades realizaban y cuáles no, por tanto, vieron como necesario mejorar sus prácticas en el proceso de escritura.

Se constató la hipótesis, puesto que se encontró una diferencia significativa en las medias del pre test y el post test, por lo cual se puede decir que la intervención sí tuvo efectos significativos en el desarrollo de las habilidades metacognitivas que inciden en la producción textual. Flower y Hayes (1981,1996) y Bereiter y Scardamalia (1987) sostienen que durante el proceso de escritura se debe tener conocimiento sobre lo que se produce.

Los participantes no realizaban planificación del texto, a pesar de que constituye un proceso central en la construcción textual, como lo señala Sabaj (2009). En cuanto a la producción escrita, los estudiantes no lograban una buena organización de la información, lo cual fue similar a lo que encontraron Bereiter y Scardamalia (1987) y Castelló, González e Iñesta (2010). Con respecto de las habilidades de evaluación, los resultados también coincidieron con investigaciones similares (Castelló *et al.*, 2010; Castelló y Donahue, 2012; Corcelles, Cano, Bañales y Vega, 2013).

Por lo tanto, el taller permitió que los participantes desarrollaran habilidades metacognitivas relacio-

nadas con la escritura, lo que incidirá en la mejora de los textos que produzcan en un futuro. También propició la autorregulación, poniendo en práctica las habilidades metacognitivas, a partir del proceso de revisión y mejora de los textos.

Con respecto del papel de los docentes en este proceso, es relevante que clarifiquen a los estudiantes universitarios, previamente a la solicitud de un documento escrito, acerca de la importancia de la planificación en cuanto al planteamiento de objetivos, búsqueda de información y comprensión del tema. El docente puede reforzar lo anterior con la revisión del texto de algún estudiante y comentarlo con el grupo, señalando cómo está escrito y enfatizando la importancia de comunicar de mejor manera las ideas, de incluir a otros autores e incorporar ideas propias. Pero, ante todo, el docente debería promover en sus estudiantes la autoconciencia acerca de cómo realizan sus actividades.

La práctica de revisión en pares guiada por el docente (Lillo, 2013) constituye otra estrategia fundamental para promover el aprendizaje colaborativo entre estudiantes, para que identifiquen y corrijan sus errores en la mejora de la producción textual, lo que permite pensar, por un lado, que el taller como estrategia sí funciona para introducir las habilidades metacognitivas y, por el otro, que es necesario fortalecer estas prácticas en los docentes, invitándolos a escribir ellos mismos y, por ende, incidir en la mejora de la asesoría académica.

Para que se logre un proceso de aprendizaje colaborativo es necesario ir más allá de brindar una instrucción, se requiere la base de una intencionalidad que dé paso, a través del trabajo en equipo, al aprendizaje deseado o planificado (Hernando, Aguaded, y Tirado, 2011). El resultado de esta experiencia grupal genera aprendizajes individuales; sin embargo, la construcción del conocimiento a través de esta forma de interacción genera mejores y mayores resultados que si el proceso se realiza de manera individual. Cabe destacar que los participantes expresaron de manera verbal que fue útil y práctico porque facilitó la reflexión y toma de conciencia sobre los pasos a seguir antes, durante y al concluir una tarea de escritura asignada por el docente universitario, lo cual favoreció la metacognición.

Por lo anterior es urgente que los programas de formación docente incorporen temáticas asociadas con el fortalecimiento de habilidades metacognitivas mediante la escritura académica. Asimismo, es importante que los docentes promuevan la posibilidad

epistémica de la escritura y que además de cumplir el requisito de realizar productos escritos para otorgar una calificación, aprovechen los diversos tipos de texto requeridos en la práctica educativa para propiciar que sus estudiantes sean mejores aprendices, lectores y escritores, asumiendo la escritura como un proceso recursivo.

Referencias

- ARIAS GUNDÍN, O. y GARCÍA SÁNCHEZ, J. N. (2011). Estudio de los subprocesos implicados en la revisión textual cuando se reescribe un texto. *Magister: Miscelánea de investigación* (21), 91-108. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=965058>
- CARLINO, P. (2006). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Signos Universitarios*, 23 (41), 157-186. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/193.pdf>
- CASTELLÓ, M. y MONEREO, C. (2005). Students' Note-Taking as a Knowledge Construction Tool. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 5 (3), 265-285. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s10674-005-8557-4>
- CASTELLÓ, M., GONZÁLEZ, L. e IÑESTA, A. (2010). La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa en los textos. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 521-537. Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3848;jsessionid=DBB8FB60CA95A5C8D9AF481131354F8F>
- CASTELLÓ, M. y DONAHUE, C. (2012). *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies*. London: Emerald Group Publishing Limited. Recuperado de https://scholar.google.com.mx/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Castell%C3%B3+M.+Donahue%2C+C.+%282012%29.+University+writing%3A+selves+and+texts+in+Academic+Societies.+&btnG=
- CANO, J. A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf
- CORCELLES, M., CANO, M., BAÑALES, G. y VEGA, N. A. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: el trabajo final de grado en Psicología. *Revista de Docencia Universitaria*. REDU, 11 (1), 79-104. doi.org/10.4995/redu
- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado de [http://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2030702](http://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2030702)
- CRESWELL, J. (2013). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*-SAGE Publications, Inc. 4th ed.
- DOGANAY, A. & DEMIR, O. (2011). Comparison of the Level of Using Metacognitive Strategies during Study between High Achieving and Low Achieving Prospective Teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11 (4), 2036-2043. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ962687>.
- FLAVELL, J. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. En L. RESNIK, *The nature of intelligence*, (pp. 231-235). Hillsdale: Erlbaum. Recuperado de [http://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=936865](http://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=936865)
- FLOWER, L. y HAYES, J. (1981). A Cognitive Process. *Theory of Writing*. *College Composition and Communication*, 32, 365-38. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/356600?seq=1#page_scan_tab_contents
- FLOWER, L. y HAYES, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto*, (1), 1-19. Recuperado de https://isfd87-bue.infed.edu.ar/sitio/upload/Flowers_y_Hayes.pdf
- GONZÁLEZ, F. (2009). Metacognición y aprendizaje estratégico. *Revista de Integración Educativa*, 2 (2), 127-136. Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n2/n02a05.pdf>
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, M. (2014). *Metodología de la investigación* (sexta ed.). México: Mc Graw Hill. Recuperado de https://www.academia.edu/15265809/Metodolog%C3%ADa_de_la_investigaci%C3%B3n_-_Sexta_Edici%C3%B3n
- HERNANDO, Á., AGUADED, J. y TIRADO, R. (2011). Aprendizaje cooperativo on-line a través de foros en un contexto universitario: un análisis del discurso y de las redes. *Estudios sobre Educación*, 20, 49-71. Recuperado de <https://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/129454>
- JARAMILLO, L. y SIMBAÑA, V. (2014). La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente. *Sophia*, 16, 299-313. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/4418/441846097014/>
- KLIMENKO, O. y ALVARES, J. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y Educadores*, 12(2), 11-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83412219002.pdf>
- LACON DE DE LUCIA, N. y ORTEGA DE HOCEVAR, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista signos*, 41(67), 231-255. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S0718-09342008000200009
- LILLO, F. (2013). Aprendizaje colaborativo en la formación universitaria de pregrado. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3 (2), 42-54. Recuperado de

- <http://sitios.uvm.cl/revistapsicologia/revista-detalle.php/4/25/contenido/aprendizaje-colaborativo-en-la-formacion-universitaria-de-pregrado>
- LÓPEZ, K. (2012). La revisión entre pares de tareas de escritura como herramienta de una didáctica metacognitiva en el aula de lengua. *Lenguaje*, 40(2), 351-381. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v40n2/v40n2a04.pdf>
- MAZZARELLA, C. (2008). Desarrollo de habilidades metacognitivas con el uso de las tic. *Investigación y Postgrado*, 23(2), 175-204. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872008000200007
- MERCER, N. (2013). The Social Brain, Language, and Goal-Directed Collective Thinking: A Social Conception of Cognition and Its Implications for Understanding How We Think, Teach, and Learn. *Educational Psychologist*, 148-168. doi:10.1080/00461520.2013.804394
- MONEREO, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje* (50), 3-25. Recuperado de <http://investigacion.udgvirtual.udg.mx:8080/rid=1193V4LLC-7F3HDDH-V7/Monereo.pdf>
- O'NEIL, H. F., & ABEDI, J. (1996). Reliability and Validity of a State Metacognitive Inventory: Potential for Alternative Assessment. *The Journal of Educational Research*, 89(4), 234-235. doi:10.1080/00220671.1996.9941208
- OSSES-BUSTINGORRY, S. y JARAMILLO-MORA, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 187-197. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100011
- PARDO, M. & CASTELLÓ, M. (2016) Teaching Writing for Learning at University: A Proposal Based on Collaborative Review. *Infancia y Aprendizaje*, 39(3), 560-591. doi:10.1080/02103702.2016.1196914
- PIPKIN, M. (2008). Producción escrita como función epistémica: Reflexión y re-escritura de textos argumentativos en contextos de interacción. *Ciencia, docencia y tecnología*, (37), 65-93. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162008000200004&lng=es&tlng=es
- PACHECO, L. y PACHECO, R. (2015). Evolución de la educación superior en el Ecuador. La Revolución Educativa de la Universidad Ecuatoriana. *Pacarina del Sur*, 6, (23). Recuperado de <http://pacarinadelsur.com/home/amautas-y-horizontes/1128-evolucion-de-la-educacion-superior-en-el-ecuador-la-revolucion-educativa-de-la-universidad-ecuatoriana>
- RIVADENEIRA, E. y SILVA, R. (2015). El desarrollo y dominio de las competencias científico-profesionales del docente universitario. *CUMBRES, Revista Científica*. 1(1) 30 - 34. Recuperado de <http://oaji.net/articles/2016/3933-1474411887.pdf>
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje* (58), 43-64. doi:10.1080/02103702.1992.10822332
- SIERRA, I. (2010). *Estrategias de mediación metacognitiva en ambientes convencionales y virtuales: influencia en los procesos de autorregulación y aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios*. (Tesis doctoral). Granada: Editorial de la Universidad de Granada. Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/1871142x.pdf>
- SUEZ, R. (2011). *Los procesos cognitivos y metacognitivos presentes en estudiantes de Misión Sucre durante la producción de textos argumentativos, mediante el uso del protocolo verbal*. (Tesis de maestría). Universidad de Oriente. Cumaná. Recuperado de <http://ri.bib.udo.edu.ve/handle/123456789/4132>
- SILVA, M. (2016). Apoyo psicoeducativo y afectivo en entornos virtuales de aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD de Psicología, 1(2), 233-242. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3498/349851793021/>
- VARGAS, E. y ARBELÁEZ, M. (2002). Consideraciones teóricas acerca de la Metacognición. *Revista de Ciencias Humanas* 28, 161-170. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/311844368/Consideraciones-Teoricas-Acerca-de-La-Metacognicion>
- VARGAS, A. (2014). Revisión entre iguales y escritura académica en la universidad: la perspectiva del estudiante. *Revista Folios*, (39), 13-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3459/345932042002>
- VÁZQUEZ, L. (2012). *Incidencia de los instrumentos de evaluación en el desarrollo de las competencias metacognitivas de los estudiantes del primer año de la facultad de pedagogía, psicología y educación de la universidad católica de cuenca en el tercer trimestre del año lectivo 2009-2010*. (Tesis de magíster) Universidad Católica de Cuenca. Cuenca. Recuperado de <http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/2493>
- VILLASEÑOR, V. (2013). Hacia una didáctica de la escritura académica en la Universidad. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (66), 90-101. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/340/34027019010/>
- WEINSTEIN, C. & MEYER, R. (1986). The Teaching of Learning Strategies. En WITTRICK, M. (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York: Macmillan. 315-327. Recuperado de [http://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1838059](http://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1838059)



Apéndice. Instrumento de Habilidades Metacognitivas

Los siguientes ítems permiten conocer en qué medida usted hace uso de las habilidades de planeación, de escritura y de evaluación durante la generación de un texto. Por lo que solicitamos conteste de manera espontánea y natural. Por favor lea el ítem y según su criterio asigne una equis (x) en la casilla que corresponda a su manera regular de proceder.

Mi maestra debería ser... (%)

Criterio	Valoración
Siempre	5
Casi siempre	4
A veces	3
Casi nunca	2
Nunca	1

N-	Ítems	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
	<i>Habilidades de planeación</i>					
1	Reflexiono sobre el tema solicitado antes de escribir					
2	Me aseguro de haber comprendido la actividad a realizar					
3	Busco información sobre el tema para clarificar palabras o conceptos que no entiendo					
4	Utilizo organizadores gráficos o esquemas para ordenar las ideas que voy a escribir					
5	Me hago preguntas sobre la información seleccionada para desarrollar el tema					
6	Me planteo objetivos previos a la escritura					
7	Enlisto ideas que están relacionadas con el tema solicitado					
8	Identifico las dificultades para desarrollar el tema y busco apoyo					
	<i>Habilidades de escritura y supervisión</i>					
1	Considero el tema solicitado en el momento de escribir					
2	Uso la información nueva junto con lo que ya conozco al momento de escribir					
3	Solicito ayuda o asesoría siempre que la necesito					
4	Razono sobre el uso de las ideas vinculadas con el tema, al momento de escribir					
5	Reviso y corrijo los errores que tiene el texto durante la escritura					
6	Identifico las ideas principales cuando desarrollo la actividad					
7	Uso organizador gráfico o esquema al momento de escribir.					
8	Utilizo estrategias para resolver dificultades que tengo al desarrollar la tarea					
9	Sigo pasos durante la escritura					
	<i>Habilidades de reescritura y evaluación</i>					
1	Reviso mi texto antes de enviarlo al docente					
2	Después de revisarlo, hago mejoras al documento antes de enviarlo al docente					
3	Comparo mi documento con otros compañeros para identificar posibles aspectos a mejorar					
4	Incorporo cambios al texto a partir de los comentarios emitidos por el docente					
5	Soy consciente o reconozco lo que me faltó por desarrollar en el texto					

Se elaboró considerando planteamientos de Flower y Hayes (1981); O'Neil y Abedi (1996). También se tomó como referencia el instrumento de Mazarella (2008).

Actitudes hacia las matemáticas de estudiantes universitarios. El caso del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara

SARA ROBLES-RODRÍGUEZ,¹
LIDIA CISNEROS-HERNÁNDEZ,² CARLOS C. GUZMÁN-SÁNCHEZ³



Resumen

El objetivo de este trabajo es identificar las actitudes hacia las matemáticas de estudiantes de pregrado que cursan programas académicos relacionados con las ciencias administrativas; se utilizó la escala de actitudes hacia las matemáticas de Auzmendi, que evalúa la ansiedad, agrado, utilidad, motivación y confianza que el estudiante manifiesta respecto a las matemáticas. Los resultados muestran actitudes negativas hacia las matemáticas en general, pero particularmente en el factor motivación; por otra parte, las respuestas indican actitudes ambivalentes; por ejemplo "Temor a las matemáticas - Confianza para enfrentarlas". Es probable que los docentes influyan en las actitudes mostradas, aunque esta variable se debe estudiar con mayor profundidad.

Palabras clave: Universitarios, Matemáticas, Actitudes.

Attitudes Towards Mathematics from University Students. Case: Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas of the Universidad de Guadalajara

Abstract

The objective of this work is to identify the attitudes towards mathematics of undergraduate students who study academic programs related to administrative sciences; the Scale of Attitudes towards Mathematics of Auzmendi was used, which evaluates the anxiety, pleasure, usefulness, motivation and confidence that the student shows regarding mathematics. The results show negative attitudes towards mathematics in general, but particularly in the motivation factor; on the other hand, the responses indicate ambivalent attitudes; for example "Fear of mathematics - Confidence to face them". It is likely that teachers influence the attitudes shown, although this variable should be studied in greater depth.

Key words: University students, Mathematics, Attitudes.

Recibido: 12 de mayo de 2018
Aceptado: 28 de julio de 2018
Declarado sin conflicto de interés

- 1 Docente de Tiempo Completo del Departamento de Recursos Humanos: Miembro del cuerpo académico UDG-CA-124 del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. srobles@cucea.udg.mx
- 2 Docente de Tiempo Completo del Departamento de Recursos Humanos: Miembro del cuerpo académico UDG-CA-124 del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. licih@cucea.udg.mx
- 3 Docente de Tiempo Completo del Departamento de Recursos Humanos: Miembro del cuerpo académico UDG-CA-124 del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. cguzman@cucea.udg.mx

Introducción

Se sabe y se debate con frecuencia, que en matemáticas México se encuentra muy por debajo del promedio de los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]; al menos esto indican los resultados de la evaluación 2015 del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos [PISA por sus siglas en inglés], que nos ubican en el lugar 56 de los 70 países evaluados (Reina, 2016).

En cuanto al nivel superior, según el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación [INEE] el promedio de reprobación en matemáticas a nivel nacional es del 37.4%, aunque Jalisco presenta un índice del 16.8% (Carballo, 2016). En lo que respecta al Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas [CUCEA], uno de los centros temáticos de la Red Universitaria de Jalisco, Universidad de Guadalajara [UdG], según la base de datos de la Coordinación de Control Escolar [CCE] de este centro consultada en abril del presente año, al finalizar el ciclo 2017 A, el 39.3% de los estudiantes que cursaron Matemáticas I no la aprobaron y el 26.5% no aprobaron Matemáticas II (CCE, 2018); esto representan un índice de reprobación más alto que a escala nacional y estatal. Se debe aclarar que estos datos se obtienen del análisis de un solo ciclo lectivo, por ende no son definitivos y habría que estudiar este aspecto con mayor detalle y profundidad.

La importancia de la educación matemática es destacada mundialmente. Andreas Schleicher, director de educación de la OCDE y coordinador de PISA, asegura que quienes no reciben los fundamentos matemáticos están siendo abandonados y condenados a la marginación, porque entrarán al mercado de trabajo sin estar equipados con las herramientas que necesitan (Wilby, 2013). Por su parte, investigadores como Martínez (2017), Fernández-Cano (2017), Pereira, Perales y Bakieva (2017), aunque critican que el análisis se enfoca exclusivamente en los resultados, enfatizan la importancia de la educación matemática ya que aseguran que su aprendizaje favorece el desarrollo del razonamiento, del pensamiento analítico y del rigor intelectual que implican el proceso de aprender y los fines sociales y humanísticos de la educación.

Fernández, Escribano, Peral y Rodríguez (2011) y Espinosa (2013) coinciden con esta perspectiva, al ratificar que las asignaturas de matemáticas constitu-

yen un entorno ideal para promover algunas competencias genéricas como: a) aptitudes para elaborar argumentos, defenderlos y resolver problemas dentro de su área de estudio; b) la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética. En el mismo sentido, Viedama (1997) y Salat (2011), indican que el pensamiento matemático ayuda a formar profesionales que no confíen de manera irrestricta en la intuición y más estrictos en procurar la validez de los métodos usados en la deducción, para cumplir la función intelectual humana; por ejemplo, relacionar los diversos fenómenos que se observan.

Las actitudes

Se ha establecido la relación entre los aspectos cognitivos y afectivos en el aprendizaje en general y particularmente en la resolución de problemas matemáticos; cuando los estudiantes aprenden, desarrollan experiencias que les provocan distintas reacciones emocionales e influyen en la formación de sus creencias que, a su vez, intervendrán en su comportamiento y rendimiento. La repetición de estas reacciones afectivas en el aula en situaciones parecidas, provoca una reacción emocional (satisfacción o frustración) que genera actitudes respecto a lo que se aprende o se pretende aprender (De Bellis y Goldin, 2006; Vázquez y Manassero, 2007; Blanco, 2008; Mellado *et al.*, 2014).

Así pues, la actitud se entiende como una tendencia evaluativa (evaluación) hacia un objeto; dicha tendencia se adquiere a partir de un proceso de socialización y por lo tanto se comparte con otras personas (Hidalgo, Maroto y Palacios, 2005). La evaluación favorable ayuda para hacer una evaluación positiva del objeto, mientras que la evaluación desfavorable provoca una apreciación negativa (Bandura, 1987; Rodríguez y Seoane, 1989, citados en Giménez, 1997).

Se ha descubierto que los alumnos con actitudes de rechazo hacia las matemáticas suelen obtener peores perfiles (Maroto, Hidalgo, Ortega y Palacios, 2013); probablemente el deterioro en las actitudes sea consecuencia del bajo rendimiento en matemáticas y éste de las actitudes de rechazo; o quizá las actitudes negativas sean las que disminuyen el rendimiento. Lo más probable es que se existan relaciones en el que un factor influye a otros, éste a otro más y luego se afectan en sentido inverso.

Tabla 1. Conformación de la muestra

N = 233 sujetos				
Carrera	Administración	Mercadotecnia	Negocios internacionales	Recursos humanos
	53 (22.7%)	66 (28.3%)	55 (23.6%)	59 (25.3%)
Género	Hombres		Mujeres	
	86 (36.9%)		147 (63.1%)	
Edad	20.8 (18-34)			

Fuente: Elaboración propia.

Tomando en cuenta lo anterior, resulta preocupante que en nuestro país las matemáticas representen un obstáculo para muchos estudiantes, especialmente para quienes cursan programas relacionados con las ciencias sociales o administrativas; por lo tanto, es relevante identificar cuáles son las actitudes hacia las matemáticas de estudiantes de pregrado que cursan programas académicos relacionados con las ciencias administrativas.

Contexto

Este estudio se realizó en el CUCEA, uno de los centros temáticos de la UdG, durante el ciclo lectivo 2018 A (Febrero-Junio 2018); en este campus se ofertan 15 programas académicos de pregrado, además de diplomados, maestrías y doctorados, todos relacionados con las ciencias económico administrativas. De las 15 licenciaturas que ofrece el CUCEA, para este trabajo se eligieron únicamente cuatro en los que las asignaturas Matemáticas I y Matemáticas II, son cursos del área de formación básica común obligatoria y presentan altos índices de reprobación 39.3% y el 26.5%, respectivamente:

- Administración
- Mercadotecnia
- Negocios Internacionales
- Recursos Humanos

Método

Tipo de estudio

En este trabajo se utiliza el método de estudio de caso (Stake, 2005) porque permite optimizar el entendimiento de los fenómenos al buscar preguntas de investigación académicas; uno de los requisitos que el autor señala es la selección del asunto a estudiar, que en este caso son las actitudes hacia las matemáticas de estudiantes universitarios.

Participantes

La muestra fue no probabilística a conveniencia

(Hernández, Fernández y Baptista, 2006) ya que los sujetos fueron elegidos esencialmente en función de que estuvieron dispuestos a ser estudiados (Creswell, 2014); los criterios de inclusión fueron los siguientes:

- Voluntad de participar.
- Ser estudiantes de alguna de las cuatro licenciaturas incluidas en el estudio.
- En el momento del estudio, ya haber cursado Matemáticas I y Matemáticas II.

Finalmente, de la muestra estudiada se conformó el grupo de estudio según se describe en la Tabla 1.

Instrumentos

Se utilizó la Escala de Actitudes hacia las Matemáticas de Auzmendi (1992), validado en universitarios por Darías (2000) y en estudiantes universitarios mexicanos por Dörfer y Ulloa (2016); consta de 25 afirmaciones a las que se responde que tanto se está o no de acuerdo con cada una de ellas, a través de una escala de Likert con cinco opciones.

Los ítems se dividen para evaluar cinco factores: ansiedad, agrado, utilidad, motivación y confianza que el estudiante manifieste respecto a las matemáticas. Dado que todos los ítems están redactados en forma afirmativa, la escala se califica a partir de un código que asigna un valor a cada ítem de acuerdo a la respuesta elegida en la escala de Likert; esto se describe en la Tabla 2.

Los puntajes directos o brutos (resultado de la suma algebraica) se convierten a percentiles, de acuerdo a los baremos que se indican en la Tabla 3.

Además de la escala de actitudes, los estudiantes respondieron un cuestionario con tres preguntas sobre datos demográficos y tres que exploran datos académicos, según se indican en la Tabla 4.

Procedimiento

Como primer paso se identificaron los grupos a que asisten estudiantes de las carreras seleccionadas y que ya habrían cursado Matemáticas I y II.

Se solicitó la autorización de los profesores para

Tabla 2. Factores, ítems, opciones de respuesta y valor de las respuestas

El puntaje total de la escala corresponde a la suma de los 25 ítems, de acuerdo al código de valor de cada uno.

Escala de Likert

TD: Totalmente en desacuerdo. D: En desacuerdo. N: Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
A: De acuerdo. TA: Totalmente de acuerdo.

Factor	Núm.	Ítems	Codificación (Valor)
Factor I Ansiedad	2	La asignatura de matemáticas se me da bastante mal.	TD=5 D=4 N=3 A=2 TA=1
	3	Estudiar o trabajar con las matemáticas no me asusta en absoluto.	TD=1 D=2 N=3 A=4 TA=5
	7	Las matemáticas es una de las asignaturas que más temo.	TD=5 D=4 N=3 A=2 TA=1
	8	Tengo confianza en mí cuando me enfrento a un problema de matemáticas.	TD=1 D=2 N=3 A=4 TA=5
	12	Cuando me enfrento a un problema de matemáticas me siento incapaz de pensar con claridad.	TD=5 D=4 N=3 A=2 TA=1
	13	Estoy calmado/a y tranquilo/a cuando me enfrento a un problema de matemáticas.	TD=1 D=2 N=3 A=4 TA=5
	17	Trabajar con las matemáticas hace que me sienta muy nervioso/a.	TD=5 D=4 N=3 A=2 TA=1
	18	No me altero cuando tengo que trabajar en problemas de matemáticas.	TD=1 D=2 N=3 A=4 TA=5
Factor II Agrado	22	Las matemáticas hacen que me sienta incómodo/a y nervioso/a.	TD=5 D=4 N=3 A=2 TA=1
	4	Utilizar las matemáticas es una diversión para mí.	TD=1 D=2 N=3 A=4 TA=5
	9	Me divierte hablar con otros de matemáticas.	TD=1 D=2 N=3 A=4 TA=5
	14	Las matemáticas son agradables y estimulantes para mí.	TD=1 D=2 N=3 A=4 TA=5
Factor III Utilidad	24	Si tuviera oportunidad me inscribiría en más cursos de matemáticas de los que son obligatorios.	TD=1 D=2 N=3 A=4 TA=5
	1	Considero las matemáticas como una materia muy necesaria en mis estudios.	TD=1 D=2 N=3 A=4 TA=5
	6	Quiero llegar a tener un conocimiento más profundo de las matemáticas.	TD=1 D=2 N=3 A=4 TA=5
	15	Espero tener que utilizar poco las matemáticas en mi vida profesional.	TD=5 D=4 N=3 A=2 TA=1
	16	Considero que existen otras asignaturas más importantes que las matemáticas en mi futura profesión.	TD=5 D=4 N=3 A=2 TA=1
	19	Me gustaría tener una ocupación en la cual tuviera que utilizar las matemáticas.	TD=1 D=2 N=3 A=4 TA=5
Factor IV Motivación	21	Para mi futuro profesional las matemáticas es una de las asignaturas más importantes que tengo que estudiar.	TD=1 D=2 N=3 A=4 TA=5
	5	La matemática es demasiado teórica para que pueda servirme de algo.	TD=5 D=4 N=3 A=2 TA=1
	10	Las matemáticas pueden ser útiles para el que decida realizar una carrera de "ciencias", pero no para el resto de los estudiantes.	TD=5 D=4 N=3 A=2 TA=1
Factor V Confianza	25	La materia que se imparte en las clases de matemáticas es muy poco interesante.	TD=5 D=4 N=3 A=2 TA=1
	11	Tener buenos conocimientos de matemáticas incrementará mis posibilidades de trabajo.	TD=1 D=2 N=3 A=4 TA=5
	20	Me provoca una gran satisfacción el llegar a resolver problemas de matemáticas.	TD=1 D=2 N=3 A=4 TA=5
	23	Si me lo propusiera creo que llegaría a dominar bien las matemáticas.	TD=1 D=2 N=3 A=4 TA=5

Fuente: Elaboración propia a partir de Auzmendi (1992).

explicar a los estudiantes el objetivo de la investigación y pedir su anuencia para participar en el estudio.

Los estudiantes respondieron los instrumentos *online*, a través de la herramienta Google Forms [formularios de google] que permite obtener datos de forma automática y ordenada.

A quienes aceptaron se les indicó que por medio del dispositivo electrónico que tuvieran disponible en ese momento (celular, laptop o tablet) ingresarán a la dirección electrónica que los remitía directamente a los instrumentos y procedieran a responder; el investigador estuvo presente para aclarar cualquier duda.

Tabla 3. Baremos para la conversión a percentiles

Total de la escala				Factor I. Ansiedad			
Percentil	Puntuación directa	Percentil	Puntuación directa	Percentil	Puntuación directa	Percentil	Puntuación directa
5	55	55	89	5	17	55	33
10	63	60	91	10	20	60	34
15	68	65	93	15	22	65	35
20	72	70	95	20	24	70	36
25	75	75	98	25	26	75	37
30	78	80	100	30	27	80	38
35	80	85	103	35	29	85	39
40	83	90	107	40	30	90	41
45	85	95	111	45	31	95	43
50	87	99	118	50	32	99	45

Factor II Agrado				Factor III. Utilidad			
Percentil	Puntuación directa	Percentil	Puntuación directa	Percentil	Puntuación directa	Percentil	Puntuación directa
5	4	55	-	5	10	55	-
10	5	60	11	10	13	60	22
15	6	65	-	15	14	65	23
20	7	70	12	20	16	70	-
25	-	75	-	25	17	75	24
30	8	80	13	30	18	80	25
35	-	85	14	35	19	85	26
40	9	90	15	40	-	90	27
45	-	95	16	45	20	95	-
50	10	99	19	50	21	99	30

Factor IV. Motivación				Factor V. Confianza			
Percentil	Puntuación directa	Percentil	Puntuación directa	Percentil	Puntuación directa	Percentil	Puntuación directa
5	8	55	-	5	9	55	-
10	9	60	-	10	10	60	13
15	-	65	-	15	-	65	-
20	10	70	-	20	11	70	-
25	-	75	13	25	-	75	-
30	-	80	-	30	-	80	14
35	11	85	-	35	-	85	-
40	-	90	14	40	12	90	-
45	-	95	-	45	-	95	-
50	12	99	15	50	-	99	15

Fuente: Elaboración propia, a partir de Auzmendi (1992).

Tabla 4. Cuestionario sobre datos demográficos y académicos

Datos demográficos	Opciones de respuesta	Datos académicos	Opciones de respuesta
Género	<ul style="list-style-type: none"> • Hombre • Mujer 	¿Reprobaste Matemáticas I?	<ul style="list-style-type: none"> • Sí • No
Edad	Número de años cumplidos	¿Reprobaste Matemáticas II?	<ul style="list-style-type: none"> • Sí • No
Carrera	<ul style="list-style-type: none"> • Administración • Mercadotecnia • Negocios internacionales • Recursos humanos 	¿Reprobar Matemáticas ha retrasado tu trayectoria académica? Haber reprobado Matemáticas lo relaciono más con:	<ul style="list-style-type: none"> • Sí • No • El desempeño del profesor. • El esfuerzo de mi parte. • El contenido del programa.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Puntuación directa obtenida por la muestra

Factor	Puntuaciones directas obtenidas por la muestra (promedio)	Puntajes máximos posibles
Total de la escala	76 (97-50)	125
Factor I. Ansiedad	26 (40-17)	45
Factor II. Agrado	11 (20-4)	20
Factor III. Utilidad	20 (28-6)	30
Factor IV. Motivación	7 (15-3)	15
Factor V. Confianza	12 (15-3)	15

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

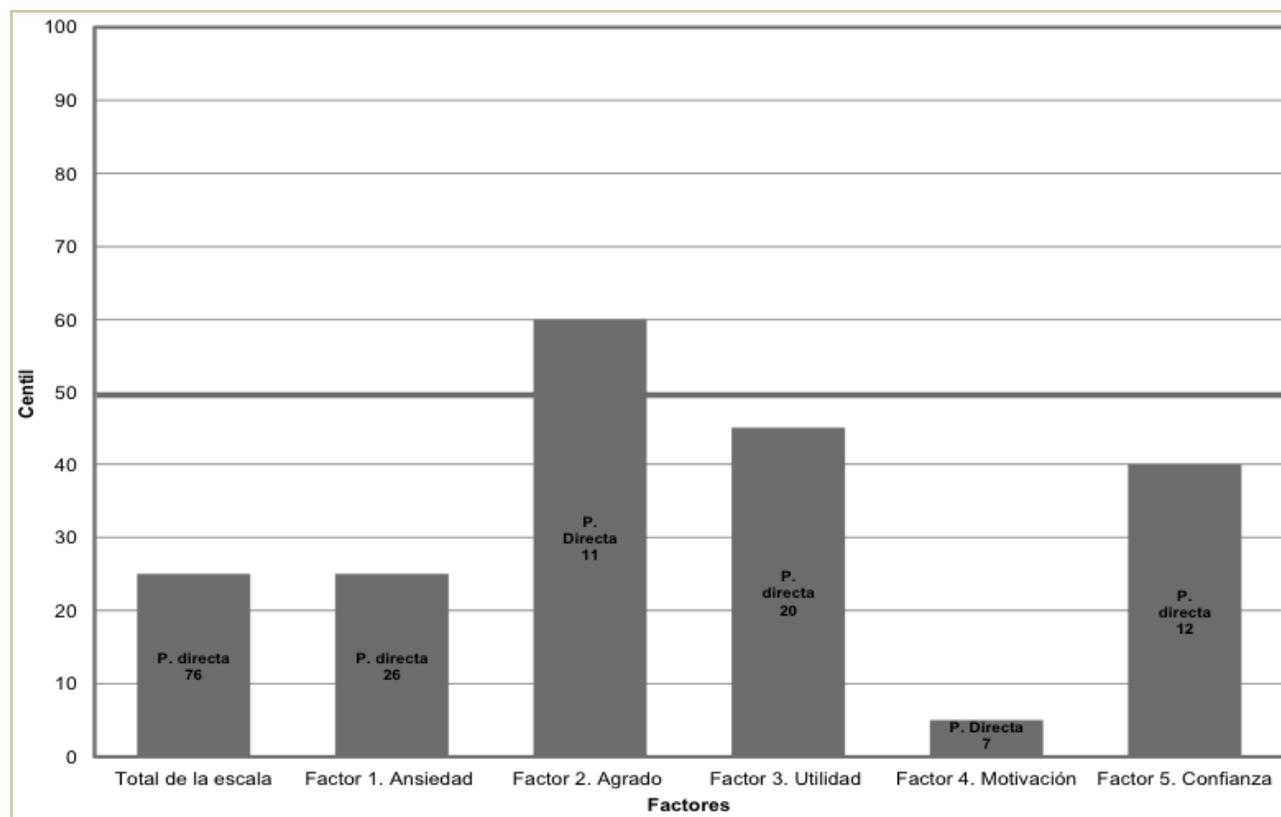
Según muestra la tabla 5, las puntuaciones directas obtenidas por los participantes en el estudio son bajas respecto al máximo posible; esto significa una tendencia a mostrar actitudes negativas hacia las matemáticas, dado que obtener puntuaciones altas indican actitudes más positivas; mientras que puntajes bajos establecen actitudes más negativas.

Dicha tendencia hacia las actitudes negativas de la muestra estudiada, se corrobora al observar los centiles alcanzados, ya que según se observa en el Gráfico 1, las actitudes hacia las matemáticas de los participantes –total de la escala– se ubican en el centil 25, lo

que significa que sus actitudes son más positivas que las del 25% de la población normativa; pero, más negativas que las del 75%.

Los estudiantes muestran menos ansiedad que el 75% de población normativa y obtienen percentiles más altos respecto al agrado y confianza que tienen respecto a las matemáticas, así como al considerar su utilidad; sin embargo, el factor motivación es llamativamente más bajo e indica que están menos motivados hacia las matemáticas que el 95% de la población normativa.

En el Gráfico 2 se describen las respuestas a los ítems que integran el Factor 1. Ansiedad; en él se observa que más del 50% de los participantes respon-

**Gráfico 1. Percentiles alcanzados por la muestra**

Fuente: Elaboración propia.

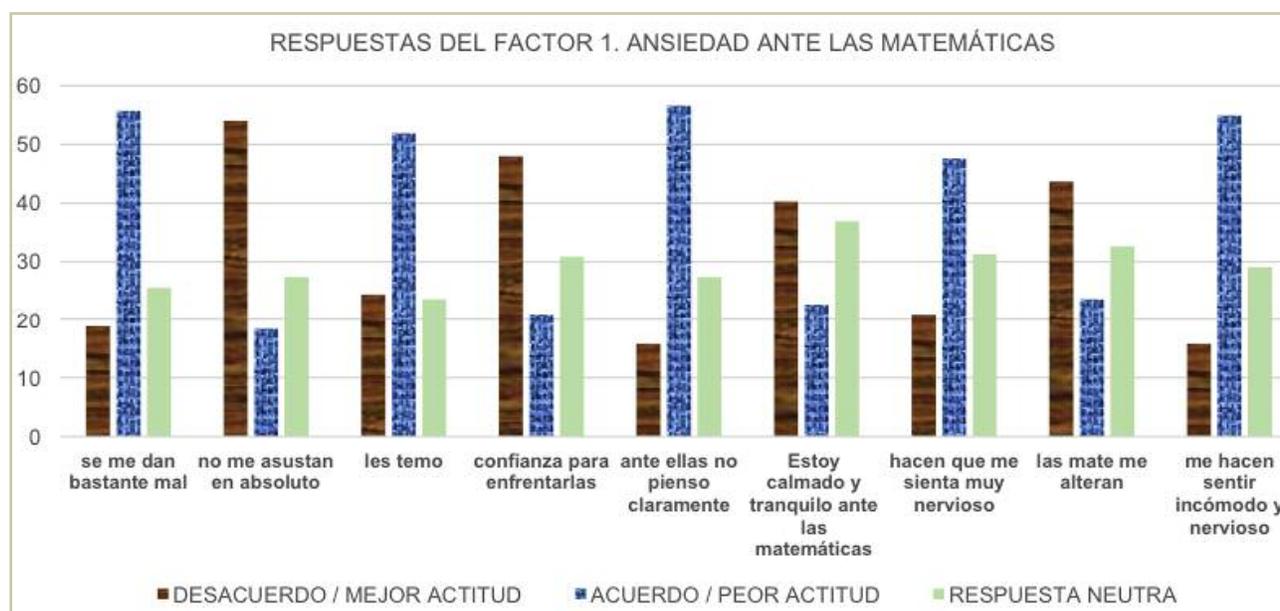


Gráfico 2. Respuestas a los ítems del Factor 1. Ansiedad ante las matemáticas

Fuente: Elaboración propia.

den que las matemáticas se les dan bastante mal, les temen y que ante los problemas de matemáticas no piensan claramente; sin embargo, entre el 40% y el 45% dicen que dichos problemas no les asustan, no los alteran y que tienen confianza para enfrentarlos.

Esas respuestas son contradictorias, pues parecen incompatibles las actitudes que resultarían de respuestas como las siguientes: “Temo a las matemáticas vs. Tengo confianza para enfrentar los problemas de matemáticas”; “Las matemáticas no me asustan vs. Ante los problemas matemáticos no pienso claramente”. Sobre este aspecto se realizará un análisis más profundo de éste y los otros cinco factores en trabajos posteriores.

En la Tabla 6 se describen los resultados del cuestionario que explora la reprobación de matemáticas y algunos factores relacionados; en él se lee que casi

tres de cada 10 estudiantes reprueban Matemáticas I y casi dos de cada 10 Matemáticas II; por otra parte, se muestra que la reprobación de estas asignaturas retrasa la trayectoria académica de cuatro de cada 10 estudiantes. Resulta sumamente interesante que casi el 50% de los estudiantes relacionan su reprobación con el desempeño del profesor; poco más del 40% con el esfuerzo de su parte, y únicamente 9.3% lo relacionen con los contenidos del programa.

Discusión

La tendencia a presentar actitudes negativas hacia las matemáticas que se encontró en esta investigación, concuerda con lo que reportan Cardoso, Cerecedo y Ramos (2012) quienes hallaron que estudiantes de posgrado la Maestría en Administración de Nego-

Tabla 6. Reprobación de Matemáticas y algunos factores relacionados

N = 233			
Reprobaron Matemáticas I	Sí	No	
	69 (29.6%)	164 (70.3%)	
Reprobaron Matemáticas II	Sí	No	
	40 (17.1%)	193 (82.8%)	
N = 109 (solamente quienes reprobaron Matemáticas I o II)			
Reprobar Matemáticas ha retrasado la trayectoria académica	Sí	No	
	44 (40.4%)	65 (59%)	
Quienes reprobaron Matemáticas lo relacionan más con...	El desempeño del profesor	El esfuerzo de mi parte	El contenido del programa
	53 (48.6%)	46 (42.6%)	10 (9.3%)

Fuente: Elaboración propia.

cios, la Maestría en Ciencias de la Administración y la Maestría en Alta Dirección, muestran la misma tendencia y tienen inseguridad y ansiedad ante situaciones que involucran el uso de las matemáticas como una herramienta. Estos autores además señalan que las actitudes negativas de los estudiantes de posgrado hacia las matemáticas pueden estar relacionadas con las experiencias que han tenido en sus estudios previos, como es el caso de la preparatoria y licenciatura.

Por su parte, Castañeda y Álvarez (2004) encuentran correlación significativa entre las actitudes negativas y la reprobación de los alumnos en matemáticas, este hallazgo coincide con lo encontrado en este trabajo, ya que las actitudes hacia las matemáticas de la muestra estudiada tienden a ser negativas y casi tres de cada 10 estudiantes (29.6%) aceptaron haber reprobado Matemáticas I, casi dos de cada 10 (17.1%) no aprobaron Matemáticas II; además, reprobado matemáticas retrasó la trayectoria académica de cuatro de cada diez estudiantes (40.4%). Estos autores, además de las actitudes negativas de los estudiantes hacia las matemáticas, involucran también las actitudes de los profesores como factor determinante para el éxito o fracaso en su aprendizaje; esto es similar a lo encontrado en esta investigación; pues aunque no se indagaron las actitudes de los profesores, llama la atención que casi cinco de cada 10 estudiantes (48.6%) que han reprobado matemáticas lo relacionan con el desempeño del profesor; poco más de cuatro de cada 10 (42.6%) relacionan la reprobación con el esfuerzo de su parte; es decir, sus actitudes hacia las matemáticas, principalmente el factor motivación, que según los resultados es el más bajo de toda la escala.

En el mismo sentido informan Saucedo, Herrera, Díaz, Bautista y Salinas (2014), quienes encontraron en su investigación que de los estudiantes que han reprobado al menos una asignatura, el 49% señalan motivos relacionados con el profesor tales como no entender sus explicaciones, su metodología o mala relación con él. Por su parte Sierra, Martínez, García, Lemus, Rivera, y Juárez (2013) también relacionan el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas con las creencias, las emociones, actitudes y motivaciones de los estudiantes; pero, también de los profesores.

Carballo (2016) al preguntar a los profesores cuál consideran la variable con más peso para que los estudiantes reprobren matemáticas, respondieron que influye la falta de razonamiento (43%), la falta de hábitos de estudios (25%) y la falta de habilidad matemática (sólo 18%). Esto es afín a lo encontrado aquí,

ya que, como se menciona en el párrafo anterior, más de cuatro de cada 10 (42.6%) relacionan su reprobación con el esfuerzo de su parte y únicamente 9.3% (menos de uno de cada diez) lo relacionan con los contenidos del programa; es decir, no consideran que los contenidos del programa impliquen un alto grado de dificultad para ellos.

Los resultados de este trabajo son semejantes a los obtenidos por Hidalgo, Maroto y Palacios (2005), en el sentido de que los estudiantes perciben las matemáticas como una disciplina útil pero difícil, no sólo en el ámbito académico sino también laboral; ya que los puntajes son más altos cuando los estudiantes responden sobre la utilidad de las matemáticas (las consideran más útiles que el 60% de la población normativa); pero bastante más bajos cuando se refieren a cuánto los motiva estudiarlas; están menos motivados hacia las matemáticas que el 95% de la población normativa. Este dato también es similar a lo reportado por el Informe PISA (Reina, 2016), que señala que los estudiantes en México tienen mayor interés en ciencias que sus pares en otros países OCDE; sin embargo, estas actitudes positivas no coinciden con el desempeño de los estudiantes en matemáticas.

Conclusiones

Las actitudes hacia las matemáticas de los estudiantes de las licenciaturas en Administración, Mercadotecnia, Negocios Internacionales y Recursos Humanos del CUCEA de la UDG, tienden a ser negativas, lo que pudiera influir en los índices de reprobación y, por ende, en el atraso en la trayectoria académica.

Los estudiantes muestran ambivalencia ante las matemáticas, ya que dan respuestas que parecen ser incompatibles: "Temo a las matemáticas vs Tengo confianza para enfrentar los problemas de matemáticas"; "Las matemáticas no me asustan vs Ante los problemas matemáticos no pienso claramente".

Dicha ambivalencia también se refleja en el hecho de que un mínimo porcentaje de estudiantes consideran el contenido de los programas como factor de reprobación; es decir, creen poseer las habilidades para afrontarlo; sin embargo, reconocen que no se esfuerzan lo suficiente para obtener mejores resultados, lo que implica al factor motivación que, de acuerdo con los resultados, es el más bajo de todos los que evalúa la escala utilizada como instrumento.

Se recomienda explorar al profesor como variable que puede influir tanto en el factor motivación de los

estudiantes hacia las matemáticas, como en la reprobación, ya que aproximadamente el 50% de los estudiantes que reprueban la asignatura lo relacionan con el desempeño del profesor. Hay que destacar que este trabajo no investigó si dicha relación se refiere específicamente a las actitudes del docente o a otros factores como habilidades o capacidades.

Cuatro de cada diez estudiantes que reprueban matemáticas retrasan su trayectoria académica por este motivo.

Habría que indagar cómo las actitudes de rechazo a las matemáticas influyen en el estancamiento de otras habilidades necesarias para realizar tareas complejas; por ejemplo, las de pensamiento crítico; o bien, sí el nivel de éstas aptitudes es lo que provoca rechazo ante una asignatura que exige un nivel alto de dichas funciones.

Referencias

- AUZMENDI, E. (1992). Las actitudes hacia la matemática-estadística en las enseñanzas medias y universitarias. Características y medición, Bilbao: Ediciones Mensajero.
- BLANCO, A. (2008). Una revisión crítica de la investigación sobre las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la Estadística. *Revista Complutense de Educación*, 19, 2. 311-330
- CARDOSO, E., CERECEDO, M.T., RAMOS, J. R. (2012). Actitudes hacia las matemáticas de los estudiantes de posgrado en administración. Un estudio diagnóstico. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11, 22. 81-98.
- CARBALLO, A. (2016). Cuáles son los principales factores en la reprobación en matemáticas, nivel bachillerato. Caso de Estudio: Escuela Preparatoria Lázaro Cárdenas del río, Municipio de las Margaritas, Chiapas. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 18, 06, 1-16.
- CASTAÑEDA, A., ÁLVAREZ, M.J. (2004). La reprobación en Matemáticas. Dos experiencias. *Tiempo de Educar* [Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31100906>
- CRESWELL, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods*. SAGE Publications. Recuperado de <http://johnwreswell.com/books/>
- DARIAS, M. J. (2000). Escala de actitudes hacia la estadística. *Psicothema*, 12, 2, 175-178.
- DEBELLIS, V. A., GOLDIN, G. A. (2006). Affect and Meta-affect in Mathematical Problem Solving: A representational Perspective. *Educational Studies in Mathematics*, 63(2), 131-147.
- DÖRFER, C., ULLOA, G. (2016). Medición de la actitud hacia las matemáticas en estudiantes de licenciatura en administración: un estudio piloto. *Revista Vinculativa EFAN*, 1, 2.
- ESPINOSA, M.T. (2013). Evaluación de competencias mediante rúbrica. Importancia de las matemáticas en la evaluación de competencias genéricas. *Revista Historia y Comunicación Social*, 18, 13, 243-255. doi: 10.5209/rev_HICS.2013.v18.44240
- FERNÁNDEZ, B., ESCRIBANO, G., PERAL, M.C., RODRÍGUEZ, S. (2011). La importancia de las Matemáticas en el Grado en Ciencias Económicas de la Universidad San Pablo CEU. *Revista Anales de ASEPUMA*, 92, 19.
- FERNÁNDEZ-CANO, A. (2016). Una crítica metodológica a las evaluaciones PISA. *Revista Electrónica de Investigación*, 22, 1. doi: 10.7203/relieve.22.1.8806
- GIMÉNEZ, J. (1997) ¿Por qué actitudes? *Revista de didáctica de las matemáticas*, 13. 5-6.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, L. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc. Graw Hill.
- HIDALGO, A., MAROTO, A., PALACIOS, A. (2005). El perfil emocional matemático como predictor de rechazo escolar: relación con las destrezas y los conocimientos desde una perspectiva evolutiva. *Educación Matemática*. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40517205>
- MAROTO, A., HIDALGO, A., ORTEGA, T., PALACIOS, A. (2013). *Afectos hacia la docencia de las matemáticas en futuros maestros*. Comunicación presentada en el I Congreso de Educación Matemática de América Central y El Caribe, 6-8 de noviembre, Santo Domingo, República Dominicana.
- MARTÍNEZ, R. X (2017). Matemáticas y educación superior. *Revista Innovación Educativa*, 17, 73. <http://repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/23413>
- MARTÍNEZ-SIERRA, G; GARCÍA, M.; LEMUS, E.; RIVERA, M. & JUÁREZ, J. (2013). *Una invitación al estudio del dominio afectivo en matemática educativa*. Memoria de la XVI Escuela de Invierno en Matemática Educativa (pp. 429-435). Red de Centros de Investigación en Matemática Educativa. 9 al 13 de diciembre de 2013. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- MELLADO, V. et al. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 32.3. 11-36.
- PEREIRA, D., PERALES, J., BAKIEVA, M. (2017). Análisis de tendencias en las investigaciones realizadas a partir de los datos del Proyecto PISA. [Doi.org/10.7203/relieve.22.1.8248](https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8248)
- REINA, E. (12 de Junio de 2016). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) Resultados de PISA 2015*. En *El País*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- SALAT, R. (2011). El infinito en matemáticas. *Revista Números*, 77. 75-83.
- STAKE, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- SAUCEDO, M., HERRERA-SÁNCHEZ, S.C., DÍAZ, J.J., BAUTISTA, S., SALINAS, H. (2014) Indicadores de reprobación: Facultad de Ciencias Educativas. RIDE

- Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 5, 9. 36- 45
- VÁZQUEZ, A., MANASSERO, M.A. (2007). En defensa de las actitudes y emociones en educación científica (I): evidencias y argumentos generales. *Revista Eureka. Enseñanza y Divulgación Científica*, 4, 2. 247-271
- VIEDMA, J. (1997). Necesidad e importancia de las matemáticas en las Ciencias Económicas. *Lecturas de Economía*, 47. 101-115.
- WILBY, P. (26 de noviembre de 2013). Las pruebas de la OCDE y PISA están dañando la educación en todo el mundo: académicos. En *The Guardian*. Recuperado de: <http://www.theguardian.com/education/2013/nov/26/pisa-international-student-tests-oecd>

Prácticas familiares y personales asociadas con el exceso de peso en adolescentes

MARÍA GUADALUPE VEGA-LÓPEZ,¹ GUILLERMO JULIÁN GONZÁLEZ-PÉREZ,²
MARÍA ANA VALLE-BARBOSA,³ LORENA VEGA-LÓPEZ,⁴ MARÍA ELENA FLORES-VILLAVICENCIO⁵



Resumen

El objetivo del estudio fue establecer la prevalencia del exceso de peso (sobrepeso y obesidad) en alumnos de escuelas secundarias públicas de la zona metropolitana de Guadalajara, México durante 2012 y su asociación con prácticas familiares y personales. Se realizó un estudio transversal aleatorizado que incluyó 1706 alumnos (11 a 16 años). La prevalencia del exceso de peso fue 37.3% (IC 95% 35.0 - 39.6). El análisis de regresión logística múltiple permitió identificar 5 factores asociados con el exceso de peso: no llevar merienda preparada en el hogar a la escuela –Razón de Prevalencias (RP) 3.4, IC 95% 2.3 - 5.1–, que fue el factor más fuertemente asociado con el exceso de peso; permanecer sentado por más de 6 horas (RP 1.3 IC 95% 1.0 - 1.6); sentirse rechazado por sus pares (RP 2.2 IC 95% 1.4 - 3.4), el hecho que sus amigos no le sugieren bajar de peso (RP 1.6 IC 95% 1.1 - 2.3) y el ingerir alimentos distintos a los que acostumbran sus pares (RP 1.4 IC 95% 1.1 - 1.7). Los datos permiten constatar una alta proporción de adolescentes obesos y la práctica común de consumir *ad libitum* productos alimentarios de dudoso valor nutricional; a su vez, no se advierten acciones parentales que puedan favorecer el control de peso de los adolescentes y la influencia positiva de pares es igualmente débil.

Palabras clave: Obesidad, Sobrepeso, Adolescente, Nutrición, México.

Family and Personal Practices Associated to Weight Excess in Adolescents

Abstract

The objective of the study was to establish the prevalence of weight excess (overweight and obesity) in public high school students in the metropolitan area of Guadalajara, Mexico during 2012 and their association with family and personal practices. A randomized cross-sectional study was carried out involving 1706 students (11 to 16 years old). The prevalence of weight excess was 37.3% (95% CI 35.0 - 39.6). The multiple logistic regression analysis allowed us to identify 5 factors associated with weight excess: not to carry to school healthy homemade snacks –Prevalence Ratio (PR) 3.4, 95% CI 2.3 - 5.1– which was the strongest factor associated with weight excess. In terms of physical inactivity: remaining seated 6 hours or more (RP 1.3, 95% CI 1.0 - 1.6). On the other hand, the fact that friends didn't suggest him losing weight and eating foods different from those accustomed by his peers got to RP 1.6 (CI 95% 1.1 - 2.3) and RP 1.4 (95% CI 1.1 - 1.7), respectively. The data show a high proportion of obese adolescents and the common practice of consuming "ad libitum" food products of doubtful nutritional value, at the same time, there are no parental actions that may favor weight control of adolescents, and positive influence of peers is equally weak.

Key words: Obesity, Overweight, Adolescent, Nutrition, Mexico.

Recibido: 31 de mayo de 2018
Aceptado: 6 de julio de 2018
Declarado sin conflicto de interés

- 1 Profesora Investigadora Titular y Directora del Centro de Estudios en Salud, Población y Desarrollo Humano, Departamento de Ciencias Sociales, Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. mgvega.lopez@gmail.com
- 2 Profesor Investigador Titular, Centro de Estudios en Salud, Población y Desarrollo Humano, Departamento de Ciencias Sociales, Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. ggonzal56@gmail.com
- 3 Profesora Investigadora Titular, Centro de Estudios en Salud, Población y Desarrollo Humano, Departamento de Ciencias Sociales, Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. mavalleb@yahoo.com.mx
- 4 Profesora Docente Titular, Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías. lorenavega_63@yahoo.com
- 5 Profesora Investigadora Titular, Centro de Estudios en Salud, Población y Desarrollo Humano, Departamento de Ciencias Sociales, Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. marlencilla27@hotmail.com

Introducción

El sobrepeso y la obesidad en adolescentes es un problema de salud a escala mundial. Indicadores de la Organización Panamericana de la Salud (2011) muestran que en la Región de las Américas radica la mayor proporción de adolescentes con exceso de peso (21% con sobrepeso (SP) y 6% con obesidad (O)). De hecho, en México, la prevalencia combinada (SP+O) fue de 35.0% en el año 2012 (Gutiérrez, Rivera-Dommarco, Shamah-Levy, Oropeza, Hernández-Ávila, 2012) y en Jalisco, entidad federativa del centro occidente del país el SP+O superó la proporción nacional (37,9%) y mostró una diferencia urbano-rural de 10.8 puntos porcentuales con una mayor proporción en área urbana, donde casi 4 de cada diez adolescentes presentan exceso de peso (Instituto Nacional de Salud Pública (INSP), 2013).

En el ambiente urbano se han modificado con mayor celeridad las rutinas familiares, entre ellas, las relacionadas con las prácticas alimentarias; éstas dependen, en buena medida, de la organización laboral a los que están sujetos los padres de familia, en particular, las características de la empleabilidad femenina. La duración de la jornada de trabajo fija las formas disponibles para satisfacer necesidades personales básicas. Por otro lado, en la familia se responde también a las disposiciones en las escuelas de los hijos. El horario escolar ordena el tiempo de actividad y reposo de los alumnos; subordina la conformación de hábitos alimentarios, ya que la frecuencia y el orden de las comidas –dentro y fuera del plantel– dependen del tiempo disponible para ello, es decir, influyen desde el necesario apego al horario fijo de comida hasta quiénes pueden colaborar en la preparación de alimentos. Niños y adolescentes suelen seleccionar comida basados en el gusto y, no son ajenos a elegir y preparar lo que comen en el hogar (Skafida, 2013; Cabello, Vázquez-González, 2014; Fulker-son, Larson, Horning, Neumark-Sztainer, 2014).

Por otra parte, en zonas urbanas la disponibilidad y el acceso a numerosos productos alimentarios, particularmente los industrializados, pudiera representar una ventaja para las familias (ahorro de tiempo en preparación de alimentos); sin embargo, ese posible beneficio se eclipsa por la venta indiscriminada de productos que incluye a los considerados “chatarra” y, además, su adquisición basados en criterios distintos a su valor nutricional (Crovetto, Uauy, Martins, Moubarac, Monteiro, 2014). Sandoval (2009), Bocanegra y

Vázquez (2014) han resaltado el efecto de la desregulación del mercado en México sobre el comportamiento de compra de la población; ha habido un incremento en el consumo de productos alimentarios procesados –y ultraprocesados–. De acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2015) entre los años 2000 y 2013 creció en un 29.2% las ventas de ese tipo de productos en México.

Ahora bien, subsiste cierta ambivalencia con respecto al exceso en el peso corporal: el contexto puede resultar favorable al desarrollo de obesidad, sin embargo, la imagen de la persona obesa en ocasiones propicia rechazo; en ese sentido, se ha documentado el efecto de la opinión social sobre el comportamiento alimentario del adolescente, en especial de las personas afectivamente cercanas –los pares o amigos–, así como de los profesionales de la salud (Osorio-Murillo, 2011; Craig, 2012; Laurent, 2015). Una vez que se ha ganado en peso corporal, ¿cuáles son las acciones que se siguen? Cuando se trata de niños y adolescentes las acciones están fuertemente intermediadas por los adultos responsables de su atención. Si bien a escala nacional se han explorado prácticas individuales y familiares sobre conductas alimentarias de riesgo (INSP, 2013), la relación que guardan dichas prácticas con el exceso de peso en adolescentes ha sido menos analizado.

Las prácticas sociales son formas en que los seres humanos hacen cosas: patrones de acciones, hábitos y convenciones que siguen reglas más o menos explícitas (Boréus, Bergström, 2017). La especificidad de las prácticas sociales referidas a la alimentación permite delimitar una parte del complejo fenómeno de la malnutrición por exceso de peso para llegar a su comprensión. Bajo esa perspectiva, las prácticas individuales y familiares forman el corpus analítico del presente trabajo. Tales prácticas se delimitan en el ambiente urbano de la zona metropolitana de Guadalajara, México y con adolescentes que tienen como característica principal su adscripción a la escuela pública. Por tanto, en este trabajo nos proponemos establecer la prevalencia del exceso de peso (sobrepeso y obesidad) en adolescentes y asociar el exceso de peso con factores que expresan prácticas alimentarias familiares y personales del adolescente.

Método

Diseño del estudio

Se trata de un estudio transversal, retrospectivo, con aspectos tanto descriptivos como analíticos. Los

datos fueron obtenidos en el ciclo escolar 2012 de alumnos inscritos en escuelas secundarias públicas, generales de la zona metropolitana de Guadalajara (ZMG), la segunda más poblada del país que concentra casi el 60% de los habitantes del estado de Jalisco. Al ser Guadalajara capital del estado centraliza el ejercicio de gobierno y las fuentes principales de producción y servicios.

Muestra

Debido a que el estudio de aspectos alimentarios en adolescentes fue parte de un proyecto multidisciplinario, la investigación eje (violencia entre adolescentes) constituyó la base del diseño muestral. Se estableció una muestra probabilística y polietápica. Para el cálculo de la muestra se utilizaron los datos disponibles en la Secretaría de Educación Jalisco acerca del número de alumnos inscritos en secundarias generales-estatales y cantidad de escuelas; se utilizó el programa Epidat 3.1 para establecer el tamaño de la muestra, tomando como referencia para el cálculo una prevalencia de 25%, nivel de confianza del 95%, precisión del 2.5% y un efecto de diseño de 1.5 para corregir el tamaño de la muestra dado su diseño polietápico.

Con respecto a las etapas: en la primera, del total de escuelas secundarias generales de la ZMG se eligieron 18 de forma aleatoria. En la segunda etapa se seleccionó al azar un grupo de cada grado (7°, 8°, 9°), participaron alumnos de los dos sexos de los turnos matutino y vespertino. Para la tercera etapa, fueron seleccionados la totalidad de inscritos de cada grupo. La muestra ascendió a 1712 alumnos, se eliminaron 6 por ausentismo o entrega de cuestionario incompleto; finalmente participaron 1706 adolescentes (875 hombres y 831 mujeres) cuya voluntad de responder fue criterio de inclusión.

Instrumentos

La información se recolectó por medio de un cuestionario auto administrado estructurado en 4 apartados: datos de identificación, registro antropométrico, prácticas personales y familiares vinculados al consumo de alimentos. El equipo de investigación estuvo compuesto por expertos de distintas disciplinas y becarios de Conacyt de las carreras medicina y nutrición.

Se instruyó a los respondientes sobre la colaboración voluntaria, el anonimato y la confidencialidad de la información. Se realizó *in situ* una revisión rápida del contenido de cada cuestionario para asegurar la

respuesta a cada uno de los ítems. Dada la condición de minoría de edad fue obtenido el asentimiento informado de los adolescentes y el consentimiento de autoridades escolares y padres de familia.

Como variable dependiente se consideró el exceso de peso (SO+O). Se aplicó una medición antropométrica de peso y talla, de pie en posición ortostática, con las manos colgando cerca del cuerpo, sin zapatos y con ropa ligera, libre de objetos con peso, antes de la hora de recreo y de ingestión de alimentos en la escuela; los instrumentos estuvieron calibrados regularmente. Participaron en cada medición 2 becarios de la licenciatura de nutrición, uno de ellos como observador para control de calidad. El resultado permitió establecer para cada alumno su Índice de Masa Corporal (IMC). Para distinguir alumnos con peso saludable de los que presentan algún trastorno se tomó como referencia el patrón elaborado por el Center for Diseases Control - National Center for Health Statistics (Kuczmarski, Ogden, Guo, Grummer-Strawn, Flegal, Mei, Curtin, Roche, Johnson (2002) que define un peso saludable (normal) cuando los adolescentes se ubican entre los percentiles 5 a 84, bajo peso si está por debajo del percentil 5, sobrepeso entre los percentiles 85 a 94 y obeso aquellos por encima del percentil 94 –dicho patrón es fundamento para la Norma Oficial Mexicana 008 (Secretaría de Salud, 1994).

En las variables independientes o explicativas se incluyeron edad y sexo; las prácticas se analizaron principalmente en dos dimensiones, prácticas que involucra a la familia en su conjunto y prácticas que sigue el adolescente.

Prácticas familiares

Se incluyeron preguntas cerradas (Sí, No) sobre trabajo materno, consumo de alimentos precocinados o envasados (industrializados), lectura de datos de información nutrimental de productos envasados y tener horario de comida fijo. Con pregunta abierta se registró quién prepara alimentos y si esa persona es menor o adulto (se procesó en forma dicotómica según minoridad).

Se interrogó (preguntas cerradas) sobre las acciones que emprende la familia relacionadas con el control del peso corporal del alumno tales como llevarlo al médico; prepararle merienda (colación) para llevar a la escuela y mantenerle una dieta apropiada. En cuanto a la disponibilidad de dinero semanal del adolescente para adquirir alimentos dentro o fuera de la escuela, se dejó abierta la respuesta y se dividió con

base en la mediana el tener disponible más de \$150.00 pesos (alrededor de 11 dólares, según tipo de cambio de 2012).

Prácticas personales

Se estudiaron con preguntas dicotómicas, la facilidad para encontrar –en su contexto– máquinas dispensadoras de golosinas y máquinas dispensadoras de refrescos. Además, con fines descriptivos, se exploró sobre la costumbre de tomar bebidas de alta densidad energética y golosinas ricas en azúcares, para ello se utilizó una escala con 5 opciones desde varias veces al día ingiere bebidas o golosinas hasta nunca.

En atención a que no basta que exista en el ambiente cierta infraestructura o medios para hacer ejercicio o deporte sino la predisposición basada en la creencia de que resulta inaccesible por ser una actividad costosa y no puede entrar en el gasto familiar, con preguntas cerradas se incluyeron si cree que es costoso hacer ejercicio o deporte, si cree que podría pagar para recibir orientación sobre ejercicio o deporte, si realiza ejercicio o deporte y si prefiere caminar para trasladarse de un lugar a otro; fue interrogado, además, sobre el número de horas que permanece sentado al día y se aplicó para el procesamiento como punto de corte más de 6 horas diarias.

De acuerdo con las costumbres personales y de comunicación entre pares se incluyeron: come diferente a sus amigos (tipo alimento y cantidad), cree que sus pares no lo aceptan, sus pares lo motivan para bajar de peso. Y se introdujo como autopercepción si cree que su peso es normal/adeecuado, o bien se cree con exceso o con bajo peso. La autopercepción se comparó con el resultado del IMC. Fue incluida la cuestión de consumo de bebidas embriagantes, como factor que favorece el incremento de peso.

Análisis de los datos

Se construyó una base con datos para el conjunto de escuelas con todas las variables dicotomizadas y la información se procesó mediante el uso del programa Epi-info versión 7 y SPSS versión 23 (Statistical Package for the Social Sciences) para Windows. La consistencia interna del instrumento fue medida con el Coeficiente Alfa de Cronbach, el resultado mostró un valor de 0.886.

Para medir la asociación entre la variable dependiente y las explicativas se realizó un análisis de regresión logística y se calcularon razones de prevalencia (RP) ajustadas (así como su intervalo de confianza al 95%). En el mismo se excluyeron los adoles-

centes con bajo peso. Para el análisis multivariado (método enter) se incluyeron todas aquellas variables que en el análisis bivariado se asociaron significativamente con la variable dependiente (valor de $p < 0.05$). Se utilizó el Índice de Kappa para medir la concordancia entre la autopercepción del peso corporal y el resultado del IMC obtenido.

El estudio se apegó a las normas éticas de la Reglamento de la Ley General de Salud en materia de Investigación para la Salud, México y la Declaración de Helsinki. El proyecto fue aprobado por el comité de ética del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. El trabajo que se presenta es parte de un proyecto más amplio, patrocinado por del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México.

Resultados

La edad de los adolescentes estudiados osciló entre 11 y 16 años (edad promedio 13.4 años, desviación estándar 1.05). En cuanto al sexo, el 51.3% fueron hombres y el 48.7% mujeres.

Se encontró que el 59.8% (IC 95% 57.4 - 62.1) de adolescentes exhibieron un IMC normal, una menor proporción (2.9%, IC 95% 2.2 - 3.8) con bajo peso. El 19.1% (IC 95% 17.2 - 21.0) tuvo sobrepeso y el 18.2% (IC 95% 16.4 - 21.2) obesidad. La proporción de exceso de peso (SO+O) ascendió al 37.3% (IC 95% 35.0 - 39.6). De los alumnos que exhibieron sobrepeso el 52% fueron mujeres y el 48% restante hombres; en el caso de obesidad las mujeres representaron el 44.1% a diferencia del 55.9% en los hombres.

Los alumnos con sobrepeso se concentraron entre los 11 y 13 años de edad (33.3%, 19.1%, 20.2%, respectivamente); por otra parte, los adolescentes obesos siguieron una tendencia descendente con la edad (pasaron del 22.2% al 16.7% entre los 11 y 13 años. En el grupo de alumnos con peso normal, su proporción fue creciendo con la edad; en tanto que los del grupo bajo peso fue entre los 12 y 13 años donde presentaron mayor proporción (Figura 1).

En la Tabla 1 se puede apreciar que ni la proporción de hombres, ni la de menores de 14 años es significativamente diferente entre los adolescentes con exceso de peso y los de peso normal. En cuanto a las prácticas familiares la mayoría de las variables no tuvieron una asociación estadísticamente significativa, con excepción de la inacción parental para favorecer un control del peso corporal de sus hijos o hijas, que comprende no llevar al adolescente al control

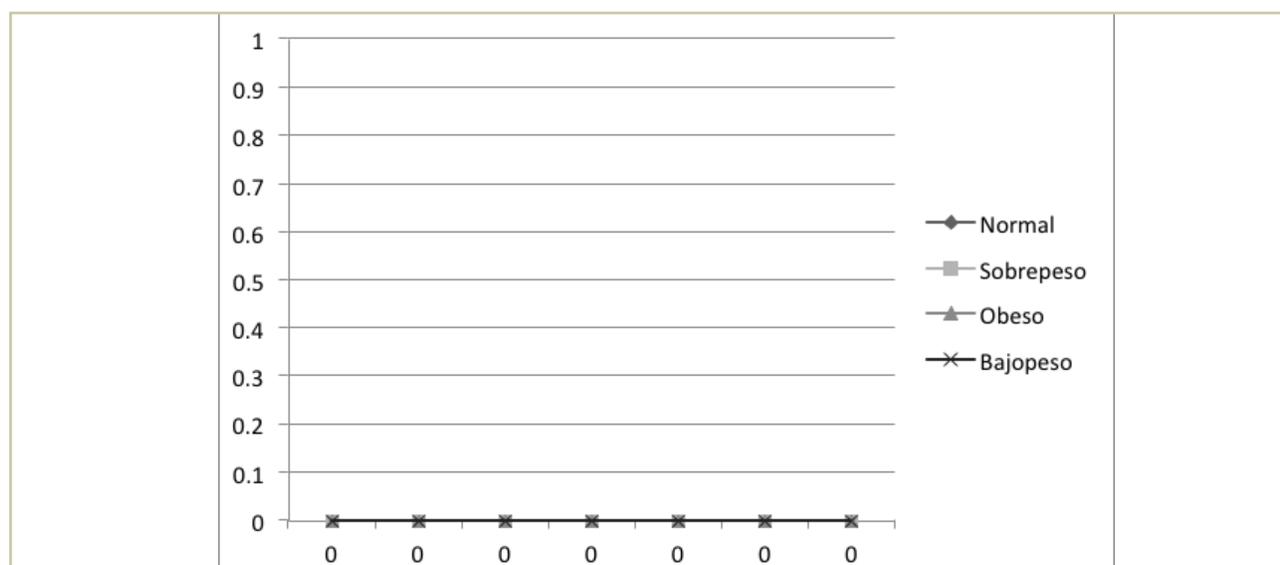


Figura 1. Distribución porcentual del Índice de Masa Corporal según edad en alumnos de escuelas secundarias públicas de la Zona Metropolitana de Guadalajara, México, 2012

Fuente: Datos de investigación.

Tabla 1. Número y porcentaje de alumnos según condición de exceso de peso y factores estudiados. Escuelas secundarias públicas de la Zona Metropolitana de Guadalajara, México, 2012

Factores	Exceso de peso N = 636		Peso normal N = 1020		p
	Núm.	Porcentaje	Núm.	Porcentaje	
Sexo masculino	330	51.9	512	50.2	0.536
Edad < 14 años	347	54.6	524	51.4	0.225
<i>Prácticas familiares</i>					
Trabajo materno	301	47.3	479	47.0	0.925
Consumo de alimentos precocinados o envasados	323	50.8	543	53.2	0.358
No se lee la información nutrimental en las etiquetas	342	53.8	543	53.2	0.871
Comida sin ningún horario	322	50.6	467	45.8	0.062
Menores preparan comida	32	5.0	55	5.4	0.836
No lo llevan al médico	224	35.2	115	11.3	0.000
No le preparan merienda para llevar a la escuela	254	39.9	99	9.7	0.000
No le mantienen dieta apropiada	209	32.9	143	14.0	0.000
Dinero para gastar / comprar merienda >150 pesos (> 11 dls.)	151	23.7	218	21.4	0.286
<i>Prácticas personales</i>					
Encuentra máquinas expendedoras de golosinas	133	20.9	232	22.8	0.415
Encuentra máquinas expendedoras de refrescos	179	28.1	308	30.2	0.403
Cree costoso hacer deporte	222	34.91	337	33.04	0.467
Cree no puede pagar por orientación deportiva	279	43.9	477	46.8	0.271
No practica deporte/ejercicio	210	33.0	351	34.4	0.597
No prefiere caminar para trasladarse	67	10.5	113	11.1	0.791
Más de 6 horas al día sentado	487	76.6	730	71.6	0.029
Come diferente a sus amigos (tipo y cantidad de alimento)	450	70.8	670	65.7	0.037
Cree que sus pares <i>no</i> lo aceptan	118	18.6	39	3.8	0.000
Sus pares <i>no</i> le dicen bajar de peso	280	44.0	154	15.1	0.000
Consume alcohol	282	44.3	438	42.9	0.612
Cree que tiene peso adecuado	317	49.8	860	84.3	0.000

Fuente: Datos de investigación.

Tabla. 2 Asociación entre factores relativos a prácticas familiares y personales y la condición de exceso de peso. Resultados de la regresión logística, análisis multivariado. Alumnos de escuelas secundarias públicas de la Zona Metropolitana de Guadalajara, México, 2012

Factores	RP	IC 95%		Sig.
		Límite inferior	Límite superior	
No le preparan merienda para llevar a la escuela	3.4	2.3	5.1	0.000
Más de 6 horas al día sentado	1.3	1.0	1.6	0.049
Cree que sus pares no lo aceptan	2.2	1.4	3.4	0.000
Sus pares no le dicen bajar de peso	1.6	1.1	2.3	0.008
Come diferente a sus amigos (tipo y cantidad de alimento)	1.4	1.1	1.7	0.008

Fuente: Datos de investigación.

médico, ni mantenerle una dieta adecuada, así como no prepararle la colación para comer durante el recreo escolar.

En cuanto a las prácticas personales, el fácil acceso a máquinas expendedoras de bebidas azucaradas y de golosinas no tuvo significación estadística; no obstante, es llamativo que el total de los alumnos declararan un consumo habitual de refrescos o bebidas artificialmente endulcoradas. El 90.6% los consume en su hogar, el 45.9% fuera de la escuela y el 44.8% dentro de la escuela. Con respecto a las golosinas (en su mayoría industrializadas) el 82.2% se ingieren en el hogar y el 33.9% y 38.6% fuera y dentro de la escuela, respectivamente. Por otra parte, se ha asociado el consumo de bebidas alcohólicas con el exceso de peso, el análisis de la variable en el caso de este estudio mostró no ser significativa; la proporción de bebedores fue cercana similar entre los adolescentes con y sin exceso de peso.

No tuvieron significancia estadística la creencia sobre la inaccesibilidad monetaria para la realización de actividad deportiva y ejercicio, o no poder costearlos; se descartan también la falta de ejercicio o deporte y el evitar caminar para trasladarse de un sitio a otro.

Presentaron un valor de $p < 0.05$ las siguientes variables: la costumbre personal de permanecer inactivo o sedente (> 6 horas) y las tres que proyectan los vínculos entre pares, come diferente a sus amigos, cree que sus pares no lo aceptan, sus pares no le incitan a bajar de peso.

El Índice de Kappa obtenido 0.38 (IC95% 0.34 - 0.42) demostró que hay débil concordancia entre la percepción del adolescente de su propio peso con relación al peso real (IMC-CDC), pues casi la mitad de alumnos que tienen exceso de peso no se perciben en esa condición. Ahora bien, se asumió que los adolescentes que se perciben a sí mismos con un peso diferente al normal emprenderían alguna acción correctiva, no obstante, entre ellos algo más de la tercera parte declaró que no lo llevan a consulta profesional (médico, nutriólogo), a 4 de cada 10 no le preparan merienda para la escuela, y un tercio no sigue ninguna dieta, es decir, la percepción parece insuficiente para impulsar una acción.

Cinco variables explicativas permanecieron en el análisis multivariado (Tabla 2). Una, señalada en las acciones familiares que pueden favorecer un control de peso: no llevar merienda a la escuela más que triplica la probabilidad de tener un peso excesivo (RP 3.4 IC 95% 2.3 - 5.1). De las cuatro restantes, la costumbre personal de mantenerse sentado por más de 6 horas al día alcanzó una razón de prevalencia de 1.3 (IC95% 1.0 - 1.6). La influencia de sus pares fue relevante: sentirse rechazado casi duplica la probabilidad de mantenerse con un peso excesivo (RP 2.2 IC95% 1.4 - 3.4), el hecho que sus amigos no le sugieren bajar de peso o el ingerir alimentos distintos a los que acostumbra sus pares mostraron una razón de prevalencia de 1.6 (IC95% 1.1 - 2.3) y de 1.4 (IC95% 1.1 - 1.7), respectivamente.

Prueba Hosmer y Lemeshow

Chi-cuadrado	gl	Sig.
5.147	6	0.525

Resumen del Modelo

Logaritmo de la verosimilitud -2	R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke
1960.032a	0.138	0.187

Fuente: Datos de investigación.

Discusión

La prevalencia combinada (SP+O) obtenida en el estudio (37.3%) fue similar a la que se señala en la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT) para Jalisco (37.9%) y Nuevo León (37.1%) (INSP, 2013), ligeramente más baja que para la Ciudad de México (38.9%) (INSP, 2013), esto es, son entidades federativas y capital de la República Mexicana con el mayor número de habitantes y con niveles económicos más altos que el resto del país. Por otro lado, al comparar la prevalencia de SP+O obtenida en la Encuesta Mundial de Salud para Estudiantes (WHO, 2012) con adolescentes entre 13 y 15 años para ciudades en cuyos países se registran las tasas más altas con exceso de peso en la población como Montevideo, Uruguay la prevalencia combinada fue muy similar a la de la ZMG, sin embargo, en la zona de Gran Concepción, Chile dicha prevalencia fue del 52.1% (14.8 pp más alta). En la citada Encuesta Mundial (2012) no figuran datos para Brasil y México, sin embargo, en el análisis que hacen Araujo, Toral, Feldenheimer, Velásquez-Meléndez, Ribeiro de la *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar* del año 2009 en Brasil, se cita que el 30.3% de alumnos entre 11 y 17 años presentaba exceso de peso. En los casos referidos a México las diferencias en puntos porcentuales entre sobrepeso y obesidad fueron inferiores a 3.5; en cambio, con respecto a las metrópolis sudamericanas esas diferencias superaron los 15.5 puntos porcentuales. En comparación, fue más alta la magnitud de obesidad en adolescentes mexicanos.

Se ha especulado que tras la incorporación femenina al mercado de trabajo ha habido modificaciones en su rol –históricamente asignado– como responsables de la elaboración de comidas en el hogar, al grado de provocar un deterioro en los hábitos alimentarios de la familia (Gracia, 2014). Los resultados de la presente investigación muestran que el trabajo materno no explica por sí mismo el estado de exceso de peso del adolescente bajo estudio.

La modificación en la dinámica familiar supone nuevas formas de operacionalizar vínculos y funciones entre sus miembros, de suerte tal que las tareas antaño exclusivas de las mujeres cambian y se produce una reasignación de roles domésticos. La rutina, con frecuencia poco estimada, de selección y preparación de los alimentos pasa también a niños y adolescentes. Sin embargo, esa variable en el caso de nuestra investigación no fue estadísticamente significativa, hay que tomar en cuenta la contundente proporción

de 83.5% de madres encargadas de la alimentación de los miembros del hogar contra un 1.5% de padres participantes en esa tarea. Es decir, por un lado, el resultado cuestiona que sea el trabajo femenino *per se* pieza de un ambiente que favorece la obesidad; por otra parte, denota que la posición subalterna de la mujer no se ha alterado (Gracia, 2009), sólo se ha sumado a las tradicionales labores femeninas la de provisión de bienes al hogar.

En la investigación el consumo de alimentos procesados no tuvo una asociación estadísticamente significativa con la variable dependiente. Es posible que tanto el 49.2% de adolescentes con exceso de peso, como 46.8% con peso normal que negaron ese tipo de consumo no distinguieran con claridad cuáles productos forman parte de ese rubro o se ha naturalizado su adquisición al grado de no distinguirlos de los alimentos mínimamente procesados. Entre tanto, las personas siguen adquiriendo productos que facilitan la vida cotidiana y de los cuales no les resulta tangible el daño que pueden provocar.

En opinión de los alumnos la mitad de las personas encargadas de compras no leen la información nutrimental (o es lo que perciben). Ese resultado es próximo a lo encontrado en la ENSANUT de Medio Camino (2016) donde se refiere que sólo el 40.6% de los encuestados lee las etiquetas de los productos, pero el 86% no las comprende. En la presente investigación el exceso de peso del adolescente no se asoció con la revisión de la información nutrimental.

Casi la mitad de los adolescentes con exceso de peso creyó tener un peso adecuado, como se demostró hay una débil concordancia entre el peso real y el percibido. Luego, la percepción distorsionada del peso corporal no condujo a la aplicación de medidas correctivas. De hecho, habrá que profundizar el conocimiento sobre los resortes que impulsan pasar de la percepción a la acción.

De acuerdo con el análisis multivariado, el factor con mayor fuerza explicativa fue el referido a no llevar merienda o colación a la escuela –más que triplica la probabilidad de presentar sobrepeso y obesidad–. El alumno queda a merced de productos disponibles –al interior de la escuela o en los alrededores– de dudosa aportación nutritiva; según se observó, ricos en azúcares, grasas y carbohidratos, fueran industrializados o no.

El hábito de comprar e ingerir golosinas en la escuela puede iniciarse a edad temprana y mantenerse durante la etapa escolar. Autores como Ponce, Sotomayor, Salazar, Bernal (2010) y Contreras, Cama-

cho, Ibarra, López, Escoto, Pereira, Munguía (2013) apuntan que el consumo de productos no preparados en el hogar parece ser práctica cultural, común entre alumnos desde el nivel de enseñanza básica hasta la universitaria, encontraron lo usual que resulta omitir una o dos de las comidas principales, la elevada proporción –más de dos tercios– de niños o adolescentes que no desayunan en el hogar, ni tienen un horario fijo de ingesta de alimentos. En nuestro estudio las comidas sin un horario fijo no se asociaron con el exceso de peso adolescente. A pesar del tiempo normado por la escuela con fines de descanso, recreación o para comer una colación, los alumnos suelen ampliar la oportunidad de ingesta, al ingreso, durante el recreo o a la salida de la escuela; esto es, hay una exposición al consumo de alimentos -con escaso valor nutricional- que se multiplica.

En este trabajo se demostró que la permanencia sedentaria de 6 horas o más se asocia con el exceso de peso adolescente, a diferencia de Lavielle-Sotomayor, Pineda-Aquino, Jáuregui-Jiménez, Castillo-Trejo (2014), quienes no encontraron una asociación similar con adolescentes de la Ciudad de México, sin embargo, observaron en aquéllos con buena salud una mayor actividad física. En lo cotidiano, la escuela propicia una posición sedente de 4 - 5 horas aproximadamente, a las que se adicionan las dedicadas al estudio en casa, comida, recreación y comunicación (ver TV, contactar amigos por redes sociales o por internet). Abarca-Sos, Zaragoza, Generelo, Julián Clemente (2010) coinciden con nuestro resultado sobre la manera como el adolescente distribuye principalmente el tiempo, una parte dedicada al estudio y otra al “ocio tecnológico”. La OMS (2016) recomienda una hora diaria de actividad de intensidad de moderada a elevada e indica que el aumento de grasa corporal y el descenso de la actividad física generan un círculo vicioso que debe romperse.

La sociabilidad es un eje fundamental en el desarrollo humano. En la trayectoria de vida las funciones cognitivas y emocionales se encuentran notoriamente determinadas por la naturaleza de los vínculos que se establecen a través del parentesco o con las elecciones marcadas por la amistad (Roskam, Meunier, Stievenart, 2015). Otros contactos, como los pares, aun sin tener el grado de intimidad como la familia o los amigos, son relevantes, precisamente, porque son personas semejantes en edad, rango, condición social. En años recientes se ha documentado la manera como la imagen corporal suele ser el portal para ser incorporado o excluido en un grupo (Salazar, 2008).

Con la investigación se comprueba que percibir rechazo de los compañeros de escuela se asocia con el exceso de peso (se duplica la probabilidad). El diseño del estudio impide precisar el orden de los eventos (percepción de rechazo - exceso de peso).

Es factible que el comportamiento de un adolescente se modele por imitación del exhibido por sus pares, sin embargo, en nuestro estudio el consumo de alimentos parece seguir un patrón de conducta distinto al de los amigos, hecho que aumenta 1.3 veces la probabilidad de tener peso excesivo. La diferencia puede radicar no sólo en el tipo y cantidad de alimentos sino en el tamaño de las porciones; por su parte, Laurent (2015) describe al “comelón furtivo” como aquél cuya ingesta excesiva trata de ser ocultada a los demás (sólo aparenta que ingiere lo mismo que los pares). Se ha estudiado el efecto de opiniones hostiles hacia la obesidad (Noortje van Amsterdam, 2013; Trautner, Kwan, Savage, 2013), pero prácticamente no se exploran posibles recomendaciones para evitarla; en este trabajo se hace hincapié que no recibir opiniones favorables a la reducción de peso por parte de los pares se asocia con el exceso de peso corporal.

Finalmente, se reconocen las limitaciones metodológicas relativas al tipo de estudio como el llevado a cabo: a) como estudio transversal no es posible señalar causas, ni asegurar precedencia; a manera de ejemplo: al medir la relación entre el ser rechazado y el exceso de peso, se desconoce si la alteración emocional del rechazo incrementa la cantidad de comida que se ingiere; b) el diseño muestral tiene como base un objetivo diferente al alimentario; c) la condición de deseabilidad social puede estar presente en las respuestas, hay que tomar en cuenta que la edad y el sexo se relacionan con el factor de autoengaño y manejo de la imagen. No obstante las limitaciones señaladas se considera que no restan validez a los resultados del estudio.

Conclusiones

La magnitud de sobrepeso y obesidad entre los adolescentes participantes del estudio, es casi equiparable, prácticamente, 4 de cada 10 adolescentes tienen exceso de peso. Prácticas personales como la inactividad o la escasa disposición hacia la actividad física se observa en estudiantes obesos. Entre las prácticas socio-familiares se destacan las siguientes: la ingesta de una colación que no se prepara en el hogar triplica la probabilidad de desarrollar o mantener un exceso de peso; el adolescente queda a merced

de la oferta y demanda de productos alimenticios de los que se desconoce su valor nutritivo. Es usual la falta de supervisión adulta sobre el tipo y cantidad de productos que se consumen dentro o fuera de la escuela, asimismo, la adopción de medidas para controlar el peso corporal son escasas o no las hay. Por otro lado, aunque se ha reconocido el papel de los pares como fuerza modeladora de comportamiento, en tanto éstos emiten opiniones que pueden incidir sobre prácticas alimentarias, los adolescentes no reciben comentarios sobre sus rutinas negativas, es decir, las que son conducentes a mantener un exceso de peso, sin embargo, la falta de crítica positiva no elimina la percepción de ser rechazado.

Referencias

- ABARCA-SOS, A., ZARAGOZA, J., GENERELO, E., JULIÁN CLEMENTE, JA. (2010). Comportamientos sedentarios y patrones de actividad física en adolescentes. *Rev. int. med. cienc. act. fís. deporte*, 10, 39, 410-427.
- ARAÚJO, C., TORAL, N., FELDENHEIMER, AC., VELÁSQUEZ-MELENDEZ, G., RIBEIRO, AJ. (2010). Estado nutricional dos adolescentes e sua relação com variáveis sociodemográficas: Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(Supl. 2), 3077-3084.
- BOCANEGRA, C., VÁZQUEZ, MA. (2014). Integración comercial informal: Walmart de México y Centroamérica Tendencias Económicas. *Universidad de Sonora*, 9, 53-70.
- BORÉUS, K., BERGSTRÖM, G. (2017). *Analyzing Text and Discourse Eight Approaches for the Social Sciences*. California: SAGE.
- CABELLO, ML., VÁZQUEZ-GONZÁLEZ, S. (2014). Prácticas alimentarias y obesidad infantil. Cultura regional y factores intrapersonales familiares y escolares. *Alternativas*, 21, 47-62.
- CONTRERAS, G., CAMACHO, EJ., IBARRA, ML., LÓPEZ, LR., ESCOTO, MC., PEREIRA, C., MUNGUÍA, LI. (2013). Los hábitos alimentarios de estudiantes universitarios. *RDU-UNAM*, 14, 10. Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.14/num11/art48/#>
- CRAIG, AJ. (2012). The Impact of Weight-Based Discrimination in the Health Care Setting. *American Journal of Life Style Medicine*, 6, 6, 452-454.
- CROVETTO, M., UAUY, R., MARTINS, A., MOUBARAC, J., MONTEIRO, C. (2014). Disponibilidad de productos alimentarios listos para el consumo en los hogares de Chile y su impacto sobre la calidad de la dieta (2006-2007). *Revista Médica de Chile*, 142, 7, 850-858.
- FULKERSON JA., LARSON, N., HORNING, M., NEUMARK SZTAINER, D. (2014). A Review of Associations Between Families are Shared Meal Frequency and Dietary and Weight Status Outcomes Across the Life Span. *J Nutr Educ Behav*, 46, 1, 2-19.
- GRACIA ARNAIZ, M. (2009). ¿Qué hay hoy para comer?: Alimentación cotidiana, trabajo doméstico y relaciones de género. *Caderno Espaço Feminino*, 21, 1, 209-37.
- GRACIA ARNAIZ, M. (2014). Alimentación, trabajo y género. De cocinas, cocineras y otras tareas domésticas. *PanoramaSOCIAL*, 19, 25-36.
- GUTIÉRREZ, JP., RIVERA-DOMMARCO, J., SHAMAH-LEVY, T., OROPEZA, C., HERNÁNDEZ-ÁVILA, M. (2012). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición. Resultados Nacionales*. México: Instituto Nacional de Salud Pública.
- INSTITUTO NACIONAL DE SALUD PÚBLICA (INSP) (2013). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición, 2012. Resultados por entidad federativa, Jalisco*. Cuernavaca, México: Instituto Nacional de Salud Pública.
- INSTITUTO NACIONAL DE SALUD PÚBLICA (INSP) (2013). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012. Resultados por entidad federativa, Nuevo León*. Cuernavaca, México: Instituto Nacional de Salud Pública.
- INSTITUTO NACIONAL DE SALUD PÚBLICA (2013). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012. Resultados por entidad federativa, Distrito Federal*. Cuernavaca, México: Instituto Nacional de Salud Pública.
- INSTITUTO NACIONAL DE SALUD PÚBLICA (2017). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de Medio Camino 2016*. Cuernavaca, México: Instituto Nacional de Salud Pública.
- KUCZMARSKI, RJ., OGDEN, CL., GUO, SS., GRUMMER-STRAWN, LM., FLEGAL, KM., MEI, Z., WEI, R., CURTIN, LR., ROCHE, AF., JOHNSON, CL. (2002). CDC Growth Charts for the United States: methods and development. *Vital Health Stat*, 246, 1-190.
- LAURENT, JS. (2015). Food Intimacy: A Parental Perspective of Eating Behaviors in Obese Youth. *SAGE Open*, 1-6.
- LAVIELLE-SOTOMAYOR, P., PINEDA-AQUINO, V., JÁUREGUI-JIMÉNEZ, O., CASTILLO-TREJO, M. (2014). Actividad física y sedentarismo: Determinantes sociodemográficos, familiares y su impacto en la salud del adolescente. *Rev Salud Pública*, 16, 2, 161-172.
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD (OPS) (2011). [Internet] Los adolescentes y las enfermedades no transmisibles. Indicadores Básicos. Disponible en: http://www.paho.org/hq/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=17754&Itemid=
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD-ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OPS-OMS) (2015). *Alimentos y bebidas ultraprocesados en América Latina: tendencias, efecto sobre la obesidad e implicaciones para las políticas públicas*. Washington, DC: OPS.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. 69ª ASAMBLEA MUNDIAL DE LA SALUD. Informe de la Comisión para acabar con la obesidad infantil. 24 de marzo de 2016 [acceso 2015 jul 27]. Disponible en: http://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA69/A69_8-sp.pdf
- OSORIO-MURILLO, O. (2011). La alimentación de los

- adolescentes: el lugar y la compañía determinan las prácticas alimentarias. *Aquichan*, 11, 2, 199-216.
- PONCE, G., SOTOMAYOR, SM., SALAZAR, MT., BERNAL, ML. (2010). Estilos de vida en escolares con sobrepeso y obesidad en una escuela primaria de México D.F. *Enferm. Univ*, 7, 4, 21-28.
- ROSKAM, I., MEUNIER, JC., STIEVENART, M. (2015). From Parents to Siblings and Peers: The Wonderful Story of Social Development. *SAGE Open October-December*, 1-13.
- SALAZAR MORA, Z. (2008). Adolescencia e imagen corporal en la época de la delgadez. *Reflexiones*, 87, 2, 67-80.
- SANDOVAL, J. M. (2009), compilador. *Tratado de Libre Comercio de América del Norte. Balance general e impactos subregionales y sectoriales*. México: Red Mexicana de Acción frente al Libre Comercio-Universidad Autónoma Chapingo; 2009.
- SECRETARÍA DE SALUD (1994). Comité Consultivo Nacional de Normalización de Servicios de Salud. *Norma Oficial Mexicana NOM008SSA21993, Control de la nutrición, crecimiento y desarrollo del niño y del adolescente. Criterios y procedimientos para la prestación del servicio*. México: SSA.
- SKAFIDA, V. (2013). The Family Meal Panacea: Exploring how Different Aspects of Family Meal Occurrence, Meal Habits and Meal Enjoyment Relate to Young Children s Diets. *Sociology of Health & Illnes Ap*, 35, 6, 906-923.
- TRAUTNER, MN., KWAN, S., SAVAGE, SV. (2013). The Influence of Weight and Race on Social Perceptions of Men. *Men and Masculinities Journal*, 16, 432-451.
- VAN AMSTERDAM, N. (2013). Big Fat inequalities, Thin Privilege: An Intersectional Perspective on 'Body Size'. *European Journal of Women' Studies*, 1, 20, 155-169.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO) (2012). Global School based Student Health Survey 2012. [acceso 2013 jun 15]. Disponible en: <http://www.who.int/chp/gshs/en/>

Validación psicométrica del Instrumento por Viñetas para Evaluar Riesgo de Ingesta Emocional en niños

XÓCHITL GARZA-OLIVARES,¹ GABRIELA NAVARRO-CONTRERAS,²
MARINA LILIANA GONZÁLEZ-TORRES,³ MARÍA ÁNGELA GÓMEZ-PÉREZ,⁴
XIMENA ZACARÍAS-SALINAS⁵



Resumen

La presencia de la ingesta emocional en edades tempranas tiene asociación con el desarrollo de obesidad y alteraciones en la conducta alimentaria; ya que la motivación del apetito se genera ante conductas de comer en ausencia de hambre para regular emociones. En los seres humanos se ha estudiado primordialmente la influencia de las emociones negativas en la motivación para comer. El acceso a herramientas de medición que cuenten con características psicométricas apropiadas para evaluar la ingesta emocional en niños permitirá identificar estas asociaciones desde el inicio. Es así que el objetivo del presente estudio fue construir un instrumento por viñetas psicométricamente válido para evaluar el riesgo de ingesta emocional en niños de 8 a 11 años de edad. El procedimiento implicó varias etapas: entrevistas semiestructuradas, revisión por expertos (jueceo) y validación psicométrica. Se contó con dos diferentes muestras de participantes niños de 8 a 11 años de edad; la primera para las entrevistas semiestructuradas fueron 8 niños (Edad: Media = 10.6, DE = 1.33, 50% femenino, 50% mas-

Psychometric Validation of the Instrument by Vignettes to Assess Risk of Emotional Eating in Children

Abstract

The presence of emotional eating in childhood is associated with the development of obesity and alterations in eating behavior; as a result of the appetite motivation is generated before eating behaviors in the absence of hunger to regulate emotions. In humans, the influence of negative emotions on the motivation to eat has been studied primarily. Access to measurement tools that have appropriate psychometric characteristics to assess emotional eating in children will allow these associations to be identified from the beginning. Thus, the objective of the present study was to construct a psychometrically valid bulleted instrument to assess the risk of emotional intake in children from 8 to 11 years of age. This construction represented a challenge because two difficulties, one of measuring emotions and by other hand the particularities of the measurement in early ages. The procedure involved several stages: semi-structured interviews, expert review (judging) and psychometric validation. There were two different samples of participants from 8 to 11 years of age; the first for the semi-structured interviews

Recibido: 6 de julio de 2018
Aceptado: 27 de agosto de 2018
Declarado sin conflicto de interés

1 Doctorante en Psicología, Doctorado Interinstitucional en Psicología. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. xochitl.gza@gmail.com (contacto de correspondencia).

2 Profesora investigadora de tiempo completo, Departamento de Psicología, Universidad de Guanajuato, Campus León. g.navarro@ugto.mx

culino), y la segunda muestra de 124 niños participó en la validación psicométrica (Edad: Media = 9.5, DE = 1.63, 48% femenino, 52% masculino). Los resultados de la presente investigación fueron ofrecer un instrumento por viñetas psicométricamente válido, con una consistencia interna de .703 por medio del Alpha de Cronbach.

Palabras clave: Emociones, Ingesta, Niñez, Instrumento por viñetas, Ingesta emocional.

were 8 children (Age: Medium = 10.6, SD = 1.33, 50% female, 50% male), and the second sample of 124 children participated in the psychometric validation (Age: Medium = 9.5, SD = 1.63, 48% female, 52% male). The results of the present investigation were to offer a psychometrically valid bulleted instrument, with an internal consistency of .703 by means of Cronbach's Alpha.

Key words: Emotions, Childhood, Emotional Eating, Instrument by Vignettes.

3 Profesora investigadora de tiempo completo, Departamento de Psicología, Universidad Autónoma de Aguascalientes. liliana.gonzalez@edu.uaa.mx

4 Profesora investigadora de tiempo completo, Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. angomez8888@hotmail.com

5 Profesora investigadora de tiempo completo, Facultad de Psicología, Universidad de Colima. ximena_zacarias@ucol.mx

Introducción

La conducta alimentaria es una serie de comportamientos relacionados con la ingesta de alimentos, desde las preparaciones culinarias hasta los hábitos de alimentación (Osorio, Weisstaub & Castillo, 2002). Desde el campo psicológico se identifica que las manifestaciones de la conducta alimentaria que tienen que ver con la modulación del apetito presentan tres elementos, estos son: cognitivo, conductual y afectivo (Peña & Reild, 2015).

Respecto al elemento afectivo Macht (2008) indica que las emociones influyen a lo largo de todo el proceso de alimentación y que esta relación de influencia mutua tiene características culturales preexistentes a las características individuales. Estas últimas son las que analiza y sugiere que para comprender mejor cómo influyen las emociones en el apetito, es importante identificar tres dimensiones presentes en todo fenómeno afectivo, estas son: intensidad, excitación o inquietud y valencia (Macht, 2008).

La primera dimensión, intensidad, se clasifica en baja, mediana o alta de acuerdo a cuan invasivo o paralizante sea la emoción, por ejemplo, el aburrimiento una emoción de baja intensidad mientras que el miedo es de alta intensidad. La segunda dimensión, excitación o inquietud, se clasifica en baja o alta de acuerdo a si es un estado emocional o una emoción como tal, por ejemplo, el buen ánimo es de baja excitación mientras felicidad implica una emoción de alta excitación o inquietud. La tercera dimensión, valencia, clasifica a las emociones como positivas o negativas de acuerdo con las sensaciones de placer por ejemplo la tristeza es una emoción de valencia negativa y la felicidad es una emoción de valencia positiva (Macht, 2008).

La dimensión de la valencia es el marco de referencia para el estudio del comer en ausencia de hambre como medio de afrontar emociones negativas, lo que se conoce como *emotional eating* (Arrow, Kenardy & Agras, 1995). En traducciones al castellano se nombra comer emocional (Garaulet *et al.*, 2012) o alimentación emocional (Rojas & García-Méndez, 2017); sin embargo a lo largo de la presente investigación al concepto de *emotional eating* se nombrará como ingesta emocional, por considerar este término una traducción al castellano de mayor precisión, ya que "ingerir" enfatiza en la acción de meter a la boca, sin la acepción de nutrir.

Los orígenes del concepto de ingesta emocional

surgieron en el marco de la teoría psicósomática de la obesidad (Kaplan & Kaplan, 1957 citado en Bruch, 1964), que menciona que las personas con obesidad presentan dificultad para separar los estímulos de hambre respecto a los de inquietud que generan las emociones, en particular las negativas (Bruch, 1964; Slochower, 1976).

En la actualidad se reconoce que existe una asociación entre la ingesta emocional y el sobrepeso, por la coexistencia con algunas conductas obesogénicas tales como: comer en ausencia de hambre, aumento en frecuencia de consumo y cantidad de alimentos, selección de alimentos con alto contenido en azúcar, así como la velocidad al momento de la ingesta (Macht & Simons, 2000; Faith *et al.*, 2006; Carnell & Wardle, 2008; Andrews, Lowe & Clair, 2011; Singh, 2014; Köste & Mojet, 2015; Farrow, Haycraft & Blissett, 2015), aunado a la predilección por la gratificación a corto plazo que ofrece la comida en contra de las metas de salud que se propongan a mediano o largo plazo (Kemp, Bui & Grier, 2013).

Asimismo, Farrow *et al.* (2015), en un estudio prospectivo para medir la ingesta emocional en niños, encontraron que los niños de edades entre 5 y 7 años que fueron expuestos a estresores emocionales consumieron refrigerios con más calorías en ausencia de hambre, lo que subraya la importancia de revisar este fenómeno desde la niñez.

La obesidad infantil en México es un problema de salud pública que impacta un tercio de la población infantil; específicamente el rango de edad de 5 a 11 años presenta una prevalencia combinada de sobrepeso y obesidad de 33.2%; de acuerdo con datos del 2016 de la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de Medio Camino (ENSANUTMC) este índice tuvo una disminución respecto a los datos del 2012 pero no fue estadísticamente significativa (Gutiérrez *et al.*, 2012; Hernández *et al.*, 2016).

A pesar de los esfuerzos en materia de salud pública, el problema persiste por lo que se requiere fortalecer los aspectos poco explorados como la influencia de las emociones en la motivación del apetito en especial la ingesta emocional. Medir este fenómeno de manera ágil y precisa puede contribuir a su inclusión en la prevención y el tratamiento del sobrepeso desde la niñez.

Se han aplicado diversas técnicas para su medición; por la magnitud del problema en México se considera la pertinencia del uso de instrumentos auto administrados; ya que proveen de agilidad en la aplicación y análisis de los resultados. Los instrumentos

disponibles para la medición de la ingesta emocional en niños se muestran en la Tabla 1.

La estructura del Cuestionario Holandés del Comportamiento Alimentario para Niños (DEBQ-C) de Van Strien y Oosterveld (2007) es de escala Likert con 3 opciones de respuesta, en la adaptación para niños este fue el principal cambio al pasar de 5 a 3 opciones. Está diseñado para que lo contesten directamente los niños de 7 a 12 años de edad, aunque la versión en español se validó con participantes de 10 a 14 años de edad. Las subescalas que contiene son tres: alimentación restringida o comer restrictivo (R), comer orientado por situaciones externas o comer externo (Ex) y comer orientado por emociones o comer emocional (EE); estas se mantienen en la versión original para adultos, la adaptación para niños y la adaptación para niños en idioma castellano o versión española (Baños, Cebolla, Etchemendy, Felipe, Rasal & Botella, 2011).

La Escala de Comer Emocional para niños elabora-

da por Tanofsky-Kraff, Theim, Yanovski, Bassett, Burns, Ranzenhofer, Glasofer y Yanovsky (2007) tiene un formato de escala Likert con 5 opciones de respuesta. Está diseñado para que lo contesten directamente los niños de 9 a 16 años de edad. Presenta tres sub-escalas: 1) Enojo-frustración, 2) Depresión y 3) Inquietud. A diferencia de la versión para adultos que sólo presenta emociones negativas, al instrumento para niños se le incluyó la emoción de "feliz" al listado de emociones por explorar. La adaptación en español por Perpiñá, Cebolla, Botella, Lurbe y Torró (2011) mantiene las 5 opciones de respuesta y el mismo listado de emociones que la versión para niños, pero la estructura factorial cambia de 3 a 5 factores: 1) Enojo, 2) Ansiedad, 3) Depresión, 4) Inquietud y 5) Impotencia.

Se encontraron dos instrumentos adaptados a población mexicana: la Escala de Factores de Riesgo Asociados con Trastornos de la Alimentación en su adaptación a población escolar (EFRATA-II) elaborada por Platas y Gómez-Peresmitré (2013) y la adapta-

Tabla 1. Instrumentos con evaluación escalar para medir ingesta emocional en niños

Nombre del instrumento	Autores y año	Edad	Ítems	Índice de consistencia interna
Cuestionario holandés del comportamiento alimentario para niños (DEBQ-C, Children's Dutch Eating Behaviour Questionnaire)*	Van Strien y Oosterveld (2007). Adaptación al español: Baños, Cebolla, Etchemendy, Felipe, Rasal y Botella (2011)	7 a 12 años	20 ítems 7 ítems para comer orientado por emociones (EE)	La versión en español muestra un Alpha de Cronbach = 0.70
Escala de Comer Emocional para niños (EES-C Emotional Eating Scale)*	Tanofsky-Kraff, Theim, Yanovski, Bassett, Burns, Ranzenhofer, Glasofer y Yanovski (2007). Adaptación al español: Perpiñá, Cebolla, Botella, Lurbe y Torró (2011)	9 a 16 años	25 ítems	Alpha de Cronbach en promedio de los factores en la versión en español es = 0.68 Los factores presentan: 1) Enojo = 0.74 2) Ansiedad = 0.75 3) Depresión = 0.64 4) Inquietud = 0.67 5) Impotencia = 0.60
Escala de Factores de Riesgo Asociados con Trastornos de la Alimentación en su adaptación a población escolar (EFRATA-II)**	Platas y Gómez-Peresmitré (2013)	9 a 12 años	31 ítems 14 a 16 ítems del factor "Sobreingesta por compensación psicológica"	Alpha de Cronbach en promedio de las versiones para cada género es = 0.88 Versión para niñas = 0.90 Versión para niños = 0.86
Cuestionario de la conducta alimentaria de los niños (CEBQ, Children's Eating Behavior Questionnaire)*	Wardle, Guthrie, Sanderson & Rapoport (2001). Adaptación al español: Guzmán (2018)	3 a 8 años	35 ítems 29 ítems en español	La adaptación al español presenta un Alpha de Cronbach = 0.861

* Adaptación a población hispanoparlante.

** Construcción y validación con población hispanoparlante.

Fuente: Elaboración propia.

ción del Cuestionario de la Conducta Alimentaria de los niños (CEBQ, Children's Eating Behavior Questionnaire), elaborado por Wardle, Guthrie, Sanderson & Rapoport (2001) y adaptado en México por Guzmán (2018).

La Escala de Factores de Riesgo Asociados con Trastornos de la Alimentación en su adaptación a población escolar (EFRATA-II) está diseñada para que la contesten directamente los niños de 9 a 12 años de edad. Su formato de aplicación es de escala Likert con 5 opciones de respuesta y su estructura implica 4 factores: 1) Sobre ingesta por compensación psicológica, 2) Dieta crónica restringida, 3) Conducta alimentaria compulsiva y 4) Conducta alimentaria normal. La definición del primer factor de EFRATA-II es equivalente a la ingesta emocional (Platas & Gómez-Peresmitré, 2013).

El Cuestionario de la Conducta Alimentaria de los niños (CEBQ, Children's Eating Behavior Questionnaire), elaborado por Wardle, Guthrie, Sanderson & Rapoport (2001) y adaptado en México por Guzmán (2018), está diseñado para ser contestado por los padres o cuidadores respecto al comportamiento alimentario de sus hijos. La estructura de este último instrumento se presenta como escala Likert con 5 opciones de respuesta con 8 factores, a saber: 1) Respuesta ante los alimentos, 2) Sobre ingesta emocional, 3) Ingesta baja por emociones, 4) Deseo por las bebidas dulces, 5) Respuesta de saciedad, 6) Alimentación melindrosa, 7) Disfrute por la comida y 8) Lentitud para comer. La adaptación en español presenta 7 factores, ya que se agrupó el factor 2 y 3 en ingesta emocional sin distinción de la regulación para disminuir o aumentar la motivación por comer.

Los instrumentos disponibles (Tabla 1) coinciden entre sí con algunas características estructurales, por ejemplo los primeros son adaptaciones de instrumentos para adultos (DEBQ-C y EES-C), diseñados para evaluar alteraciones en la conducta alimentaria (EES-C y EFRATA-II), adaptaciones al español de instrumentos de otro idioma y contexto cultural (DEBQ-C, EES-C y CEBQ), diseñados para que los contesten directamente los niños (DEBQ-C, EES-C y EFRATA-II).

Es importante subrayar que los instrumentos encontrados tienen ítems para evaluar ingesta emocional, aunque no sólo sea un factor parte del objeto de estudio (DEBQ-C, EFRATA-II y CEBQ); lo cual se refleja en la cantidad de ítems asignados a este aspecto. El que su objeto es la ingesta emocional como tal (EES-C), los factores son desglosados por emociones como enojo, ansiedad, depresión, inquietud e impo-

tencia; de tal manera que es difícil mantener la unidad del constructo como ingesta emocional.

Un criterio indispensable en la elección de instrumentos en psicología es que cumplan con los criterios de precisión en el objeto a medir (Reyes-Lagunes & García y Barragán, 2008; De Vellis, 2012), la pertinencia del lenguaje apropiado y la relevancia cultural con la población meta (Reyes-Lagunes & García y Barragán, 2008; Carretero-Dios & Pérez, 2005). Respecto a los instrumentos con validez apropiada para la población mexicana se encontró que su objeto de estudio no es la ingesta emocional como tal.

Tras la revisión de instrumentos disponibles para medir ingesta emocional en niños, se consideró necesario la elaboración de un instrumento a través de historias cortas o viñetas y con respuestas equivalentes a una escala, ya que una recomendación en las investigaciones cuyo objeto de estudio implique a participantes niños, es indagar directamente con ellos lo que se desee investigar (Gómez, 2012). En ese sentido, para la presente investigación se considera importante preguntar a los niños sobre su reacción de ingesta ante emociones negativas, es decir ingesta emocional.

El uso de viñetas se consideró el apropiado para el instrumento elaborado, tanto por la innovación en la medición del constructo como por las ventajas de esta técnica para explorar la conducta de participantes niños (Gómez, 2012), además este tipo de que instrumentos permite explorar su validez, contrastando los resultados con escalas (Reidl, Guillén, Sierra & Joya, 2002); al presentarse los ítems como historias breves y al final de cada viñeta las respuestas cerradas a la situación por evaluar (Finch, 1987; Schoenberg & Ravidal, 2000; Barter & Renold, 2000; Reidl *et al.* 2002; Gómez, 2012).

En la presente investigación se desarrollaron historias breves que evocan emociones negativas relacionadas con la ingesta emocional. (Arnou, Kenardy & Agras, 1995; Macht, 2008). Cada una de las situaciones hipotéticas evoca una emoción negativa y las opciones de respuesta se centraron en cuestiones relacionadas con la motivación del apetito para mejorar el estado de ánimo. Se eligieron las situaciones y emociones de acuerdo a lo encontrado en las entrevistas de exploración de emociones, una de las fases de construcción de este instrumento.

Es así que el objetivo general del presente estudio fue construir un instrumento por viñetas psicométricamente válido para evaluar el riesgo de ingesta emocional en niños de 8 a 11 años de edad.

Método

Participantes

En la construcción del instrumento hubo dos grupos de participantes, uno para la etapa de entrevistas semiestructuradas y otro para el proceso de validación psicométrica del instrumento. Cabe hacer mención que ambas muestras son distintas, pero se cuidó que contaran con las mismas características tanto sociodemográficas como de participación en el estudio.

Las características sociodemográficas de ambas muestras fueron niños entre 8 y 11 años de edad que estuviesen cursando los grados de 3°. a 6°. de primaria al momento del levantamiento de datos.

En las entrevistas semiestructuradas se contó con la participación de 8 niños (distribución de género 4 femenino y 4 masculino, Edad: Media = 10.6, DE= 1.33, rango edad 8 a 11 años). En la validación psicométrica se contó con la participación de 124 niños (distribución de género 59 femenino y 65 masculino, Edad: Media = 9.5, DE = 1.63, rango edad 8 a 11 años).

Los criterios de inclusión en ambas etapas fueron:

- Estar cursando los grados de 3°. a 6°. de primaria.
- Contar con habilidades de lectoescritura necesarias para el reconocimiento de los ítems.
- Contar por escrito el consentimiento de participación firmado por alguno de los padres.

Se consideraron como criterios de exclusión los siguientes aspectos:

- Prescindir de alguno de los criterios de inclusión.
- Expresar apatía o falta de interés en continuar la participación.

Procedimiento

La construcción del instrumento constó de varias etapas: 1) Revisión teórica del constructo a medir, 2) Entrevistas semiestructuradas, 3) Diseño del instrumento y 4) Validación psicométrica del instrumento.

La primera etapa tuvo como objetivo clarificar el constructo a medir (Carretero-Dios & Pérez, 2005; DeVellis, 2012), elaborando la guía de entrevista para la siguiente etapa de entrevistas semiestructuradas.

El objetivo de la segunda etapa, las entrevistas semiestructuradas, fue recabar información acerca de las emociones percibidas por los niños, el lenguaje con el que las nombran y las situaciones asociadas a cada emoción. En primer aspecto del proceso de entrevistas fue hacer una convocatoria de participación y se compartió con los padres la guía de

entrevista, donde se indica el orden de los tópicos a seguir, junto con el consentimiento informado de las entrevistas. Se eligió los primeros 4 niños de cada género que aceptaron participar en esta etapa del estudio.

En cada entrevista, primero se estableció el rapport con el niño(a) para crear un ambiente relajado y de confianza, después se indicó el encuadre de la misma y los datos correspondientes a la carta de asentimiento informado a decir: objetivo, el tratamiento de datos, la responsable del estudio y el procedimiento de la entrevista. También uno de los objetivos del establecimiento del rapport fue contar con el asentimiento informado del niño, dejando en claro que en cualquier momento podía declinar su participación.

Las entrevistas fueron transcritas y se analizó su contenido para identificar el nombre de las emociones, su valencia, así como el lenguaje y las situaciones donde se presentan. La herramienta de apoyo fue el software ATLAS.ti.

En la tercera etapa de la construcción del instrumento fue el diseño del mismo, que implicó la construcción de los ítems a manera de situaciones hipotéticas o viñetas así como el proceso de jueceo del instrumento completo.

De acuerdo con los resultados de las entrevistas, se tomaron en cuenta sólo las emociones negativas y las situaciones donde éstas fueron percibidas para diseñar 10 viñetas o historias breves, las cuales fueron sometidas a evaluación por expertos o proceso de jueceo.

Para el proceso de jueceo se contó con la participación de ocho expertas en psicología, tanto en conducta alimentaria como en desarrollo infantil; de acuerdo a Hyrkäs, Appelqvist-Schmidlechner y Oksa (2003) tanto la cantidad de jueces como las características o experiencia de los mismos son suficientes y de calidad para evaluar la pertinencia de los ítems o viñetas. Los jueces emitieron evaluaciones del instrumento en general, el lenguaje del mismo y la adecuación de los ítems para el constructo y para la población.

La cuarta y última etapa fue la validación psicométrica; se inició con la aplicación del instrumento considerando 10 participantes por viñeta (Martínez-Arias, Hernández-Lloreda & Hernández-Lloreda, 2014), quedando una muestra final de 124 participantes con una distribución de género equivalente.

El análisis estadístico estimado para el instrumento es equiparable a la validación de una escala (Finch,

1987; Schoenberg & Ravdal, 2000), por lo que implicó procedimientos tales como: el análisis de frecuencias y medidas de tendencia central, análisis de poder discriminativo y direccionalidad de los reactivos por medio de la prueba *t* de Student y *cross tabs* y finalmente el análisis de consistencia interna por medio del Alpha de Cronbach.

Resultados

De las entrevistas semiestructuradas, se obtuvieron resultados cualitativos a través de un análisis de contenido. Aquí se encontró que las emociones que identifican los niños entre 8 y 11 años fueron: alegría, enojo o furia, tristeza, felicidad, temor o miedo y desagrado, así como las situaciones donde percibían que estas emociones se presentaban. La Tabla 2 muestra el condensado de respuestas de los niños y niñas entrevistados.

A partir de los resultados de las entrevistas y el proceso de jueceo, se diseñaron 10 ítems o viñetas, esta cantidad de ítems se mantuvo tras la aprobación de las jueces con algunos cambios para mejorar precisión al lenguaje y al constructo (Tabla 3).

En el proceso de jueceo se revisó la concordancia de aceptación del instrumento, así como las sugerencias en redacción para mejorar la precisión del instru-

mento y se ajustaron las respuestas con equivalencia a medición escalar, específicamente: la respuesta "Como algo para sentirme mejor" es el equivalente a "siempre" en una escala; "Me dan ganas de comer, pero no siempre lo hago" a "algunas veces" y "No me dan ganas de comer" a "nunca".

El análisis psicométrico del instrumento se realizó con el apoyo del software SPSS versión 20. El primer paso fue obtener las medidas de tendencia central, moda y media para cada opción de respuesta. Se analizó el poder discriminativo de los ítems a través de la prueba *t* de Student para muestras independientes y las 10 viñetas discriminan entre los puntajes altos de los bajos, respecto al riesgo de ingesta emocional.

Se analizó la consistencia interna del instrumento por viñetas a través del coeficiente Alpha de Cronbach con un valor de .703. El análisis estadístico completo de cada uno de los ítems que componen el instrumento se muestra en la Tabla 4.

Como se ha hecho mención, la revisión del instrumento se ofrece a manera de escala con 3 opciones de respuesta, siempre, algunas veces y nunca. Es así que para la clasificación de riesgo se utilizó la sumatoria de puntos de la siguiente manera: 2 puntos para "Como algo para sentirme mejor" (siempre), 1 punto para "Me dan ganas de comer, (algunas veces) y 0 puntos para "No me dan ganas de comer" (nunca).

Tabla 2. Percepción de emociones: situaciones y escenarios

Emoción	Situación	Escenario	N
Alegría	<ul style="list-style-type: none"> • Salir de paseo • Convivir en familia • Convivir con amigos 	Ambiente familiar	8
Enojo o furia	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer algo que no se quiere. • Que algo esperado salga mal. • Que los hermanos o amigos tomen sus cosas • Dolor físico 	Tareas escolares Actividades en casa Ambiente familiar	8
Desagrado	<ul style="list-style-type: none"> • Comer algo que no me gusta 	Juego de fútbol	1
Felicidad	<ul style="list-style-type: none"> • Recibir un algo (ropa, juguete, videojuego) • Comer pizza • Que gane su equipo deportivo • Hacer algo que gusta • Jugar (con mascota, algún deporte) 	Ambiente familiar Amigos Parque	3
Tristeza	<ul style="list-style-type: none"> • Recibir regaños de padres o maestros. • Que alguien se enferme. • La muerte de un ser querido. • Perder en un juego. 	Ambiente escolar Ambiente familiar Amigos	5
Temor o miedo	<ul style="list-style-type: none"> • Programas de TV o películas de terror. • Lluvia con relámpagos. • Obscuridad • Estar solo 	Ambiente familiar	4
		En casa	1

N = Número de niños que declararon esta emoción.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Viñetas del instrumento

Viñeta o ítem	Descripción de la situación hipotética (viñeta o ítem)	Emoción
1	Un día en clase te piden realizar una actividad que no te salió bien, por eso te sientes mal. ¿En esa situación tu qué haces?	Frustración
2	Estas jugando con un amigo(a), pero discuten por algo del juego y tu amigo(a) ya no quiere jugar contigo. Te vas muy enojado(a) de ahí. Luego ¿tu qué haces?	Enojo
3	Hay un personaje que sale en las películas de terror, que te da mucho miedo. Un amigo(a) te hace una broma con ese personaje y te asustas muchísimo ¿En esa situación tu qué haces?	Miedo
4	Un familiar que quieres mucho está muy enfermo, deseas que se ponga mejor, pero tus papás te dicen que se puede poner peor de salud e incluso fallecer, eso te pone muy triste y ya no quieres sentirte así. ¿En esa situación tu qué haces?	Tristeza
5	En la calle ves a unos niños peleándose, eso te preocupa mucho. ¿En esa situación tu qué haces?	Frustración
6	Estaban jugando y por accidente se rompió tu juguete favorito, te sientes mal porque viste que ya no se podía reparar. ¿En esa situación tu qué haces?	Intranquilidad
7	En la escuela castigaron a todo el salón sin salir al recreo porque se perdió un material y nadie quiere decir quien fue, te sientes muy enojado porque te castigaron, aunque tú no fuiste. ¿En esa situación tu qué haces?	Enojo
8	Llegas a tu casa y te das cuenta que no hay nadie, te sientes solo y con miedo porque no sabes dónde están. ¿En esa situación tu qué haces?	Miedo
9	Tu mejor amigo(a) se enojó contigo y le pidió a otros amigos no hablen contigo. Te sientes triste porque nadie te quiere hablar. ¿En esa situación qué haces?	Tristeza
10	Tu equipo favorito está perdiendo en un partido muy importante, si ganan pueden ser campeones, pero si pierden quedan fuera. No saber si ganarán o perderán te da intranquilidad. ¿En esa situación qué haces?	Intranquilidad

Nota: La redacción y orden corresponden al instrumento aplicado.

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

De acuerdo con los resultados se puede presentar al Instrumento por Viñetas para Evaluar Riesgo de Ingesta Emocional en niños, como un instrumento psicométricamente válido, con pertinencia en el lenguaje y relevancia cultural para evaluar el riesgo de ingesta emocional en niños de 8 a 11 años de edad.

Se sugiere identificar el riesgo de ingesta emocio-

nal con la suma de puntos obtenida en sus viñetas, en la validación del instrumento se identificó de la siguiente manera: 0 a 5 puntos, sin riesgo de ingesta emocional y de 6 o más puntos, con riesgo de ingesta emocional. Es importante subrayar que estos puntajes se establecieron con respecto a la muestra de acuerdo con los resultados se agruparon los puntajes en dos bloques, tal como se indicó en el apartado de procedimiento y resultados.

Tabla 4. Análisis de consistencia interna

Ítems o viñetas	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1	3.508	11.568	.235	.699
2	3.144	9.988	.379	.679
3	3.466	11.020	.398	.677
4	3.331	10.821	.306	.691
5	3.356	10.761	.353	.682
6	3.220	10.772	.262	.701
7	3.331	10.172	.458	.663
8	3.390	11.231	.424	.677
9	3.331	10.497	.402	.673
10	3.178	9.942	.468	.660

Fuente: Elaboración propia.

La consistencia interna de 0.703 es ligeramente inferior al promedio de los instrumentos encontrados en la revisión de literatura, que es de 0.780 en promedio. Cabe hacer mención que se reduce la consistencia interna de los instrumentos en las adaptaciones para niños de los instrumentos creados originalmente para adultos por ejemplo el DEBQ-C presenta un Alfa de Cronbach de 0.70 en la versión en español para niños mientras que el original para adultos es de 0.90.

Como limitaciones del estudio podemos subrayar la dificultad de medir el fenómeno de ingesta emocional en niños, ya que fue necesario aplicar el instrumento en grupos pequeños para confirmar la comprensión y evitar la imitación de respuestas o validar el comportamiento con los pares, recomendación que se extiende para el uso del presente cuestionario por viñetas.

Se propone la utilización del Instrumento por Viñetas para Evaluar Riesgo de Ingesta Emocional en niños para desarrollar estrategias de manejo de emociones. Asimismo, incorporarlo a evaluaciones de riesgo de obesidad o trastornos de conducta alimentaria en las evaluaciones de salud que se realizan en la niñez.

Referencias

- ANDREWS, R., LOWE, R. & CLAIR, A. (2011). The Relationship Between Basic Need Satisfaction and Emotional Eating in Obesity. *Australian Journal of Psychology*, 63, 4, 207-213. doi:10.1111/j.1742-9536.2011.00021.x
- ARNOW, B. KENARDY, J. & AGRAS, W. (1995). The Emotional Eating Scale: The Development of a Measure to Assess Coping with Negative Affect by Eating. *International Journal of Eating Disorders*, 1, 18, 79-90.
- BAÑOS, R. CEBOLLA, A. ETCHEMENDY, E. FELIPE, S., RASAL, P. & BOTELLA, C. (2011). Validation of Dutch Eating Behavior Questionnaire for Children (DEBQ-C) for Use with Spanish Children. *Nutrición Hospitalaria*, 26, 4, 890-898. doi:10.3305/nh.2011.26.4.5238
- BARTER, C. & RENOLD, E. (2000). 'I Wanna Tell You a Story': Exploring the Application of Vignettes in Qualitative Research with Children and Young People. *International Journal of Social Research Methodology*, 3, 4, 307-323, doi: 10.1080/13645570050178594
- BRUCH, H. (1964). Psychological Aspects of Overeating and Obesity. *Psychosomatics*, 5 (5), 269-294, doi: 10.1016/S0033-3182(64)72385-7
- CARNELL, S. & WARDLE, J. (2008). Appetite and Adiposity in Children: Evidence for a Behavioral Susceptibility Theory of Obesity. *American Journal of Clinical Nutrition*, 88, 1, 22-29.
- CARRETERO-DIOS, H. & PÉREZ, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 521-551.
- DE VELLIS, R. (2012) *Scale Development: Theory and Applications*. Los Angeles: SAGE
- FAITH, M., BERKOWITZ, R., STALLINGS, V., KERN, J., STOREY, M. & STUNKARD, A. (2006) Eating in the Absence of Hunger: a Genetic Marker for Childhood Obesity in Prepubertal Boys? *Obesity*, 14, 1, 131-138 doi: 10.1038/oby.2006.16
- FARROW, C., HAYCRAFT, E. & BLISSETT, J. (2015). Teaching our Children When to Eat: How Parental Feeding Practices Inform the Development of Emotional Eating. A Longitudinal Experimental Design. *American Journal of Clinical Nutrition*, 101, 5, 908-913. doi:10.3945/ajcn.114.103713.
- FINCH, J. (1987) The Vignette Technique in Survey Research. *Sociology*, 21,1, pp. 105-114 doi: 10.1177/0038038587021001008
- GARAULET, M., CANTERAS, M., MORALES, E., LÓPEZ-GUIMERA, G., SÁNCHEZ-CARRACEDO, D. & CORBALÁN-TUTAU, M. (2012). Validation of a Questionnaire on Emotional Eating for Use in Cases of Obesity: The Emotional Eating Questionnaire (EEQ). *Nutrición Hospitalaria*, 27, 645-651. doi:10.3305/nh.2012.27.2.5659
- GÓMEZ, J. (2012). El grupo focal y el uso de viñetas en la investigación con niños. *Empiría*, 24, 224, 45-65.
- GUTIÉRREZ, J., RIVERA, D., SHAMAN, L., VILLALPANDO, H. & FRANCO, A. (2012). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición*. México: Instituto Nacional de Salud Pública.
- GUZMÁN, M. (2018). *Ingesta emocional en niños y su relación con prácticas parentales de alimentación* (Tesis para obtener grado de master en psicología). Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- HERNANDEZ, M., RIVERA, J., SHAMAN, T., CUEVAS, L., GÓMEZ, L., GAONA, E., ROMERO, M., MÉNDEZ, I., HERNÁNDEZ, P., VILLALPANDO, S., GUTIERREZ, J., ÁVILA, M., MAURICIO, E., MARTÍNEZ, J. & GARCÍA, D. (2016) *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de Medio Camino* (ENSANUTMC). México: Instituto Nacional de Salud Pública.
- HYRKÄS, K., APPELQVIST-SCHMIDLECHNER, K. & OSKA, L. (2003). Validating an Instrument for Clinical Supervision Using an Expert Panel. *International Journal of Nursing Studies*, 40,6, 619-625. doi:10.1016/S0020-7489(03)00036-1
- KEMP, E., BUI, M. & GRIER, S. (2013). When Food is More than Nutrition: Understanding Emotional Eating and Overconsumption. *Journal of Consumer Behaviour*, 12, 3, 204-213. doi:10.1002/cb.1413
- KÖSTER, E. & MOJET, J. (2015). From Mood to Food and From Food to Mood: A Psychological Perspective on the Measurement of Food-Related to Emotion in Consumer Research. *Food research international*, 180-190.
- MACHT, M. (2008). How Emotions Affect Eating: a Five-Way Model. *Appetite*, 50, 1-11. doi:10.1016/j.appet.2007.07.002
- MACHT, M. & SIMONDS, G. (2000). Emotions and Eating

- in Everyday Life. *Appetite*, 65-71. doi: 10.1006/appe.2000.0325
- MARTÍNEZ-ARIAS, M., HERNÁNDEZ-LLOREDA, M. & HERNÁNDEZ-LLOREDA, M. (2014). *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial.
- OSORIO, J., WEISSTAUB, G. & CASTILLO, C. (2002). Desarrollo de la conducta alimentaria en la infancia y sus alteraciones. *Revista Chilena de Nutrición*, 29, 3, 280-285.
- PEÑA, E. & REIDL, L. (2015). Las emociones y la conducta alimentaria. *Acta de Investigación Psicológica*, 5, 3, 2182-2193.
- PERPIÑÁ, C., CEBOLLA, A., BOTELLA, A., LURBE, E. & TORRÓ, M. (2011). Emotional Eating Scale for Children and Adolescents: Psychometric Characteristics in a Spanish Sample. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40, 3, 424-33. doi: 10.1080/15374416.2011.563468.
- PLATAS, R. & GÓMEZ-PERESMITRÉ, G. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Factores de Riesgo Asociados con Trastornos de la Alimentación (EFRTA-II) en preadolescentes mexicanos. *Psicología y Salud*, 23, 2, 251-259.
- REIDL, L., GUILLÉN, R., SIERRA, G. & JOYA, L. (2002). *Celos y envidia: una medición alternativa*. México: UNAM.
- REYES-LAGUNES, I. & GARCÍA Y BARRAGÁN, L. (2008). *Procedimiento de validación psicométrica culturalmente relevante: Un ejemplo*. La Psicología social en México. México: AMEPSO.
- ROJAS, M. & GARCÍA-MÉNDEZ, M. (2017). Construcción de una Escala de Alimentación Emocional. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 45, 3, 85-95. <https://doi.org/10.21865/RIDEP45.3.07>
- SCHOENBERG, N. & RAVDAL, H. (2000). Using Vignettes in Awareness and Attitudinal Research. *Journal of Social Research Methodology*, 3, 1, 63-74.
- SINGH, M. (2014). Mood, Food and Obesity. *Frontiers in psychology*, 1-16.
- SLOCHOWER, J. (1976). Emotional Labeling and Overeating in Obese and Normal Weight Individuals. *Psychosomatic Medicine*, 38, 2, 131-139.
- SNOEK, H., VAN STRIEN, T., JANSSENS, J. & ENGELS, R. (2007). Emotional, External, Restrained Eating and Overweight in Dutch Adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23-32.
- SOCIEDAD MEXICANA DE PSICOLOGÍA. (2007). *Código de Ética del Psicólogo*. México: Trillas.
- TANOFSKY-KRAFF, M., THEIM, K., YANOVSKY, S., BASSETT, A., BURNS, N., RANZENHOFER, L., GLASOFER, D. & YANOVSKY, J. (2007). Validation of the Emotional Eating Scale Adapted for children. *International Journal of Eating Disorders*, 40, 3, 232-240.
- VAN STRIEN, T. & OOSTERVELD, P. (2007). The Children's DEBQ for Assessment of Restrained, Emotional, and External Eating in 7 to 12 Year-Old Children. *International Journal of eating disorders*, 41, 1, 72-81.
- WARDLE, J., GUTHRIE, C., SANDERSON, S. & RAPOPORT, L. (2001). Development of the Children's Eating Behavior Questionnaire. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42, 7, 963-970.

Orientación psicopedagógica al alumnado con discapacidad sensorial en las universidades

CHRISTIAN ISRAEL HUERTA-SOLANO,¹ SARA GUTIÉRREZ-CRUZ,²
JOSEFINA SANDOVAL-MARTÍNEZ,³ BAUDELIO LARA-GARCÍA,⁴
KARLA ALEJANDRA DÍAZ-LARA⁵



Resumen

En México, aproximadamente el 14% de las personas con algún tipo de discapacidad asisten a la escuela y sólo un 33% de los individuos con discapacidad sensorial están “integrados” en centros escolares de educación media y superior. Ello conduce a la importancia de analizar el papel de las universidades para garantizar el ingreso, permanencia y egreso de los alumnos con algún tipo de discapacidad sensorial. A razón de esto, se revisa el concepto de las discapacidades visual y auditiva como términos médicos, su impacto social y educativo, aunado a las dificultades que experimentan los discentes con dichas condiciones en las universidades. A partir del Modelo de Orientación Psicopedagógica para Personas con Barreras para el Aprendizaje y Participación, se propone identificar las barreras y llevar a cabo acciones que puedan incidir en la atención y seguimiento de la trayectoria escolar del alumnado con discapacidad sensorial, considerando las intervenciones escolar, cultural, social y clínica-psicológica. Se exponen las deferencias y buen trato que deben tener los alumnos con discapacidad senso-

Psychopedagogical Guidance for Students with Sensory Disabilities at Universities

Abstract

In Mexico, approximately 14% of people with some type of disability attend in a public school, and only 33% of individuals with sensory disabilities are “integrated” in middle and high schools. Which leads to analyze the role of universities to ensure the entry, stay and exit of students with some type of sensory disability. As a result of this, the concept of visual and auditory disabilities is reviewed as medical term, their social and educational impact, altogether with the difficulties experienced by students with these conditions in universities. Based on the Psychopedagogical Guidance Model for People with Barriers to Learning and Participation, it is proposed to identify barriers and carry out actions that may affect the care and monitoring of the school trajectory of students with sensory disabilities, considering school intervention in areas like cultural, social and clinical-psychological. Thus, we expose the deferences and good treatment that students with sensory disabilities must have when they receive psychopedagogical guidance, as well as the adjustments to be made to guarantee their access to univer-

Recibido: 4 de julio de 2018
Aceptado: 3 de septiembre de 2018
Declarado sin conflicto de interés

1 Departamento de Psicología Aplicada. CUCS-Universidad de Guadalajara. israelhuertasolano@gmail.com

2 Departamento de Psicología Aplicada. CUCS-Universidad de Guadalajara. Profesora asociada del Departamento de Psicología Aplicada, CUCS-Universidad de Guadalajara. saragc8@yahoo.com.mx

rial al recibir la orientación psicopedagógica, así como las adecuaciones a realizarse para garantizar su acceso a las universidades. Finalmente, se observa la necesidad de continuar con la investigación al respecto, además de reconocer que el término de discapacidad sensorial es de índole médica, por lo que las ayudas que se den al alumno con esta condición deberán reconocer las limitaciones físicas que tiene la persona, apoyándose de la asesoría de expertos para capacitar a los agentes involucrados no especializados.

Palabras clave: Discapacidad, Orientación psicopedagógica, Nivel superior, Discapacidades sensoriales.

sities. Finally, we observe the need to continue with research in this regard, in addition to recognizing that the term of sensory disability is for medical using, so that the aid given to the student with this condition must recognize the physical limitations that these people, relying on the advice of experts for training non-specialized agents involved.

Key words: Disability, Psychopedagogical Orientation, Higher Level, Sensory Disabilities.

3 Departamento de Psicología Aplicada. CUCS-Universidad de Guadalajara. paternidadestrella@gmail.com

4 Departamento de Psicología Aplicada. CUCS-Universidad de Guadalajara. Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. baulara@yahoo.com

5 Técnica académica del Departamento de Enfermería para la Atención, Desarrollo y Preservación de la Salud Comunitaria. CUCS-Universidad de Guadalajara. alejandra24k@gmail.com

Introducción

Luque-Parra y Luque-Rojas (2013) indican que en las discapacidades sensoriales, el individuo tiene dificultades perceptivas visuales o auditivas, las que comprometen su desarrollo social, psicológico y educativo, siempre que se involucren las modalidades sensoriales de los órganos afectados. Sin embargo, al hablar de discapacidades sensoriales, se aludiría a todas aquellas dificultades que involucren los sentidos y sus modalidades, que puedan interferir en el desempeño habitual de una persona (CIF, 2001).

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2017) reporta que alrededor de 360 millones de personas en el mundo padecen pérdidas auditivas discapacitantes. En el caso de las personas con algún tipo de discapacidad visual, la cifra estimada es de aproximadamente 253 millones; 36 millones con ceguera y el resto con dificultades visuales de moderadas a graves.

De acuerdo con datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID, 2014), en México residen aproximadamente 120 millones de personas, de las cuales, 7.1 millones (6.1%) tienen alguna discapacidad. Considerando la clasificación utilizada por la ENADID, el caminar, subir o bajar escaleras usando sus piernas (64.1%), es la principal causa de discapacidad en el país, seguida de la dificultad visual (58.4%), las dificultades para aprender, recordar o concentrarse (38.8%) y los déficits para escuchar y comunicarse (33.5%). En la encuesta se aclara que los datos referidos superan el 100% porque algunas de las personas censadas tienen más de una discapacidad.

Aproximadamente, el 31% de la población con las discapacidades referidas tienen la edad (15-29 años) para cursar el bachillerato y pregrado. En el caso de las personas con algún tipo de discapacidad sensorial, el porcentaje es del 18.5% para la auditiva y del 44.6% para la visual (ENADID, 2014).

Partiendo de lo expuesto en el artículo 24 de la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2016), respecto a que "Los Estados reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación", procurando la igualdad de oportunidades y el acceso a una educación inclusiva en todos los niveles y la enseñanza a lo largo de la vida; en México, al menos a nivel bachillerato y superior, dichos estatutos parecen no cumplirse, ya que en promedio, únicamente el 14% de las personas con algún tipo de discapacidad asisten a la escuela y, de manera específica, sólo un 33% de los

individuos con discapacidad sensorial están "integrados" en centros escolares de educación media y superior (ENADID, 2014).

Más que representar un problema estadístico, los datos referidos nos permiten cuestionar las prácticas, cultura y políticas (Booth y Ainscow, 2000) que garantizan el acceso y la permanencia de las personas con algún tipo de discapacidad sensorial, ya que, sin dejar de lado a otras poblaciones con Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), los individuos con discapacidades sensoriales (ceguera y sordera) no tienen los problemas de movilidad, o deficiencias intelectuales que les impidan ser incluidos de manera regular en las instituciones universitarias (Bueno, Espejo, Rodríguez y Toro, 2000).

Es decir, a partir del concepto actual de la discapacidad, entendida de forma social y no como algo inherente a la persona (OMS, 2001), las BAP parecerían ser más de índole formativa y actitudinal por parte de las instituciones educativas, las que, dados los porcentajes, permiten observar la privación cultural, social, psicológica y educativa a la que han sido relegadas las personas sordas y ciegas (Sánchez-Regalado, 2011).

Lo anterior no ha sido un tema ajeno a las ciencias de la educación y la psicología, ya que actualmente existen propuestas que procuran la inclusión y desarrollo psicológico de las personas con discapacidad sensorial (Bustos, 2001; Luque y Romero, 2002; Rosa y Ochaíta, 1993). Sin embargo, de acuerdo con lo expuesto en la Convención Internacional de los derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2016), las propuestas deberían estar orientadas a intervenir en las diferentes etapas de la vida del individuo, lo que requiere de la interacción de los diversos agentes y contextos (Bisquerra, 2005), en los que habitualmente se desarrollan la personas con discapacidad.

Precisamente, una de las propuestas que procuran el acompañamiento de la persona, con el objetivo de prevenir y potencializar aquellos aspectos que involucren su desarrollo psicológico, educativo y social, es el denominado enfoque de orientación psicopedagógica (Bisquerra, 2005). Dicho enfoque ha sido frecuentemente estudiado (Monereo y Solé, 1996), aunque de manera específica, la propuesta de Álvarez y Bisquerra (2001) permite la sistematización de la orientación psicopedagógica para ser estudiada a partir de modelos, áreas, contextos y agentes involucrados.

Huerta-Solano, Gutiérrez-Cruz, Lara-García y Meza-Chavolla (2017) argumentan que la orientación psicopedagógica, desde el modelo de Bisquerra

(2005), permite distinguir qué, quién, cómo y por qué se lleva a cabo. Sin embargo, resulta un concepto poco estudiado en personas con BAP, considerando las demandas actuales de inclusión y diversidad de las personas con discapacidad.

Después analizar conceptual, descriptiva, prescriptiva y normativamente del concepto de Orientación Psicopedagógica, los autores proponen el constructo de Orientación Psicopedagógica a Personas con Barreras (OPPB), entendido como “el proceso dirigido a cualquier persona, en situación de diversidad y discapacidad, llevado a cabo por agentes de orientación, contribuyendo de diversas formas y en las distintas facetas del desarrollo del individuo a lo largo de su vida, sin importar la temporalidad o solicitud propia o ajena del apoyo” (Huerta-Solano, Gutiérrez-Cruz, Lara-García y Meza-Chavolla, 2017).

Partiendo de tal definición, la OPPB se observa como un enfoque que permite reorientar la investigación y la atención de personas con discapacidad sensorial, considerando áreas remediales y psicoeducativas, en las que se involucra a los distintos agentes, entre los que están el orientador especializado, la familia, los profesores y la institución educativa. Es decir, a través del enfoque de la OPPB es posible atender a las demandas de la persona con discapacidad sensorial de manera individual, ya que se procura la disminución o eliminación de las barreras sociales, culturales y políticas que éste pudiera tener fuera o dentro de la institución educativa, involucrando a los distintos agentes con los que éste interactúa.

Precisamente, atendiendo a la individualidad de la persona con discapacidad sensorial, se hace necesario conocer, al menos de forma general, las dificultades del entorno a las que pudiera estar expuesta, lo que puede contribuir a la eliminación de las barreras que garanticen la entrada, permanencia, egreso y seguimiento del Alumno con Discapacidad Sensorial (ADS); lo que es un derecho para el discente (ONU, 2016) y la vez una obligación a cumplir por las universidades (Solé y Colomina, 1999), atendiendo a las políticas nacionales e internacionales (Booth y Ainscow, 2000; DOF, 06 de junio 2016).

A continuación se ofrece una breve descripción de la sordera e hipoacusia, además de la ceguera y debilidad visual, entendiendo que los datos referidos y el concepto de discapacidad en la OPPB a personas con dificultades sensoriales, es utilizado desde una perspectiva médica (OMS, 2017). Asimismo, se exponen las principales dificultades a las que se enfrentan las

personas con dichas discapacidades sensoriales, las que son objeto de la Orientación Psicopedagógica por parte de los diversos agentes involucrados.

Respecto a la sordera

Considerando la gran cantidad de mitos que existen respecto a la educación del Sordo,⁽¹⁾ así como la forma en que estos pueden ser apoyados psicológica, social y culturalmente (Paul, 1998), es necesario acotar algunas de las variables médicas inherentes a la condición de la persona con sordera, las que posteriormente permitirán identificar la manera en que se llevará a cabo la Orientación Psicopedagógica.

Medicamente, la sordera puede ser catalogada al menos a partir de tres situaciones (OMS, 2017), entre las que están, el nivel de la pérdida, a saber, leve (20-40 dB), moderada (21-60 dB), severa (61-90 dB) y profunda (90 dB en adelante). Por otro lado, se encuentra la localización del daño, clasificándose en conductiva, cuando hay alguna obstrucción en el oído medio o externo; neurosensorial, cuando hay pérdida sensorial del oído externo y daño en el nervio auditivo; además de mixta, cuando ambas situaciones afectan a la persona con sordera. Finalmente, se considera el número de receptores sensoriales afectados, siendo unilateral, cuando el daño está en uno de los oídos y bilateral cuando está en ambos.

Existe otra categorización, basada en el momento que en la persona adquirió la pérdida auditiva, por lo que la sordera también puede ser clasificada en prelocutiva, si fue antes de la persona aprendiera a hablar o previo al nacimiento; perilocutiva, si la pérdida se dio durante el momento en que la persona adquiría el habla; postlocutiva, en el caso de que la persona haya adquirido la discapacidad posterior a hablar, lo que puede suceder en cualquier momento de su vida y por diversas causas (Moreno-Forteza, 2015).

Algunos autores (Guzmán y Akaki, 2013) sugieren que las pérdidas auditivas de leves a moderadas sean atendidas como hipoacusias, y de haber afectaciones auditivas de graves a profundas, los pacientes sean considerados como sordos. Tomando en cuenta dicha propuesta, en este trabajo únicamente nos ocupamos de la Orientación Psicopedagógica a personas con Sordera.

Para hacer una clara diferenciación, Paul (1998) sugiere usar Sordos (con S mayúscula), para referirse a quienes forman parte de una Comunidad Sorda y usan la Lengua de Señas (LS) y sordos (con s minúscula) para los que sólo tienen el diagnóstico médico,

pero no tienen una identidad lingüística y cultural Sorda. En este trabajo adoptamos esta convención.

Orientación psicopedagógica a personas con Sordera

Tomando en cuenta la definición de OPPB (Huerta-Solano, Gutiérrez-Cruz, Lara-García y Meza-Chavolla, 2017), los agentes involucrados, además de los factores inherentes a la sordera misma, consideramos permitiente clasificar las necesidades de orientación psicopedagógica del alumno Sordo en escolares, culturales, además de psicológicas y sociales, aunque algunas de estas son propias de la persona y otras del contexto. Sin embargo, en todos los casos la orientación está dirigida a la eliminación de las barreras que impidan la participación plena de la persona con Sordera (Aincow, Booth y Dyson, 2006).

Orientación psicopedagógica para la eliminación de barreras escolares

Considerando que la Orientación Psicopedagógica (OP) surge como parte de las obligaciones de la institución universitaria hacia el alumno con discapacidad (Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2014), la OP a personas con Sordera en el ámbito educativo involucraría en buena medida a la institución educativa, el departamento de orientación psicopedagógica, los profesores y agentes especializados.

Entre las principales funciones de los agentes están, el propiciar una educación bilingüe (Alonso, Rodríguez y Echeita, 2009), ya que en muchos de los casos, los Sordos escolarizados se comunican usando la Lengua de Señas (LS), aunque es necesario que accedan a la lengua escrita para usar los materiales, tomando en cuenta que la LS y la Lengua Escrita son sintáctica y gramaticalmente distintas. Es decir, las personas Sordas no "signan" el español, sino su propia lengua (Giorcelli, 2004).

Para lograr una educación bilingüe, es importante proporcionar a los alumnos Sordos universitarios, cursos de lengua escrita (español, inglés, francés, etc.) durante su trayecto universitario, reiterando que LS es una lengua (idioma) distinta a la que usa la convencionalidad oyente. De lo contrario, el alumno difícilmente podrá comprender los materiales escritos, la jerga técnica utilizada en las distintas materias, además del contexto en el que muchos de los términos son explicados; lo que probablemente le puede llevar a abandonar la institución universitaria (Chall, Jacobs y Baldwin, 1990).

Para que los dos puntos anteriores tengan un impacto en la eliminación de las barreras, es funda-

mental que la institución universitaria promueva la diversidad lingüística, lo que incluye la incorporación de cursos de Lengua de Señas para alumnado oyente, además sensibilizar sobre la importancia lingüística de la LS (Rodríguez, 2006).

Por otro lado, es preferible que tanto los agentes especializados como los profesores utilicen elementos predominantemente visuales para explicar al alumno Sordo los contenidos de la clase (Parrilla, 2004), además de orientarle sobre los beneficios de dichos recursos, no sólo para el alumnos con Discapacidad Auditiva, sino para el resto del grupo, lo que puede contribuir a mejorar su rendimiento académico (Piruetas, 2002). Entre algunas de las situaciones que podrían incorporarse en la práctica habitual, están el uso de diapositivas, pizarrón de avisos, subtítulos para materiales en video, equipos de sordos y oyentes, mapas conceptuales e ilustraciones. Posteriormente, se incluyen algunas deferencias que apoyan la inclusión de los Sordos en el aula.

Si bien, la investigación respecto a las distintas formas de enseñanza al Sordo no son inherentes a la propia orientación, si representan un reto para la institución educativa, ya que a partir de la generación de estudios en los que se pongan a prueba distintas metodologías de enseñanza de la lectura, vocablos escritos, estrategias visuales (Huerta-Solano, 2014) y modelos de tutoría, es que se podrá avanzar y documentar la experiencia del alumno y los agentes involucrados, ya que en cualquier momento se podría tener más alumnos Sordos.

Aunque las situaciones de orientación referidas no son únicas, si permiten vincular la práctica educativa del docente con las necesidades escolares dentro y fuera del alumno con Sordera. Es importante tener en cuenta que la administración de cada una de las acciones en la OP a nivel escolar estarían determinadas por el nivel de pérdida auditiva del alumno, si hace uso o no de la LS, su nivel de lecto-escritura (Huerta-Solano, Varela, Figueroa, González y Rosas, 2016) y el apoyo que reciba de otros agentes externos a la institución universitaria. Consecuentemente, es necesario que la universidad se apoye del Departamento de Orientación Psicopedagógica para desempeñar las tareas pertinentes, las que en buena medida garantizarán la permanencia del docente sordo.

Orientación psicopedagógica para la eliminación de barreras culturales

Otro punto a considerar al llevar a cabo la OP con las personas Sordas es su *cultura*, lo que indudable-

mente mejorará su desempeño social en la comunidad de oyentes y enriquecerá su experiencia como Sordo (Murillo y Román, 2008). Usualmente, se trata a las personas Sordas como oyentes que no escuchan (Powers, 2005), sin embargo, tienen su propia cultura, la que incluye costumbres, valores y prácticas distintas a las de la convencionalidad (Marschark y Spencer, 2003).

Regularmente, la persona Sorda (que pertenece a una comunidad Sorda) se desempeña en ambientes biculturales. Por un lado, convive con personas oyentes, quienes basan su cultura en elementos visuales, orales y escritos; pero además convive con otras personas Sordas quienes se expresan predominantemente de forma visual (Paul, 1998) y están unidos por experiencias compartidas de discriminación, segregación, exclusión social y lingüística. A pesar de no tener una filiación familiar, las personas Sordas se unen en Comunidades de Sordos, siendo aceptados y reconocidos a partir del uso de la LS (Marschark y Spencer, 2003).

Derivado de lo anterior, cobra relevancia que al realizar la OP, todos los agentes involucrados, primordialmente la institución universitaria, estén familiarizados con la cultura Sorda, llevando a cabo la capacitación y sensibilización de los profesores y alumnos acerca de las formas de vida, costumbres y valores que comparten las Comunidades de Sordos, para que éstas sean parte de las acciones que se lleven a cabo dentro y fuera del aula (Antia & Kreimeyer, 1987), lo que permitirá el desarrollo de actitudes positivas hacia la biculturalidad del Sordo.

Cabe indicar que las acciones referidas no son suficientes, ya que también los alumnos Sordos deben conocer las normas institucionales, la forma en que son llevados los cursos y la manera de obtener el apoyo de los diversos agentes orientadores involucrados en su formación. En otras palabras, la orientación y los agentes deben estar comprometidos con mejorar la interacción y eliminación de las barreras entre Sordos y oyentes (López-González y Llorent, 2013), evitando prácticas proteccionistas que a la larga sólo generan la segregación del Sordo (Alvira, Cruz y Blanco, 1999) y la falta de reconocimiento de su identidad cultural.

Por otro lado, hay personas Sordas que tienen una identidad mixta. Es decir, comparten elementos tanto de la cultura Sorda como de la oyente, aunque se comunican utilizando la Lengua de Señas, también lo pueden hacer por medios orales o escritos, además de que sus vínculos sociales están en ambas culturas

(López-González y Llorent, 2013). Al identificar este tipo de situaciones en el contexto del Sordo, será posible que los agentes involucrados propicien un ambiente y circunstancias favorables para llevar a cabo la OP.

Orientación psicopedagógica para la eliminación de barreras psicológicas y sociales

Al menos en Estados Unidos de Norteamérica, el apoyo psicológico y social a los alumnos con Sordera ha estado a cargo de las trabajadoras sociales (Schlldroth y Hotto, 1996), quienes además de intervenir en las acciones psicopedagógicas, también colaboran con otros especialistas para que los dicentes Sordos tengan la atención clínica-psicológica necesaria, con la intención de mejorar su inclusión social.

Aunque el presente trabajo no versa sobre la práctica clínica-psicológica en pacientes Sordos, si es una situación que debe y puede formar parte de la agenda actual de la OP a personas Sordas. Precisamente, Weaver y Bradley-Johnson (1993) refieren que al tratar de intervenir en este rubro se deben tener en cuenta al menos tres aspectos: (1) la formación especializada del orientador; (2) el conocimiento de la cultura del Sordo y, fundamentalmente, (3) el conocimiento de la Lengua de Señas. De acuerdo con la propuesta de los investigadores, una intervención tradicional no es suficiente, ya que a partir de los aspectos mencionados, el apoyo psicológico al sordo puede incidir en su elección cultural-social, laboral, educativa y comunicativa.

Así, la orientación psicopedagógica al sordo para la eliminación de las barreras psicológicas y sociales tendría que estar centrada al menos en dos aspectos. Por un lado, en el entrenamiento en cultura y Lengua de Señas al personal especializado; además de en la generación de instrumentos de índole clínica-psicológica que respeten la diversidad cultural y lingüística del Sordo (Ziezuila y Harris, 1998). En otras palabras, la mera adaptación de intervenciones originalmente generadas para los oyentes no será suficiente, ya que no son considerados los aspectos culturales ni lingüísticos del Sordo.

Por su parte, The National Association of State Directors of Special Education sugiere que de realizar intervenciones clínico-psicológicas en el alumnado Sordo es importante al menos incidir en la promoción de la salud del alumno y sus familiares; revisar cada uno de los casos de forma separada, puesto que no se trata de administrar recetas, sino de proporcionar apoyo de forma individualizada.

Por otro lado, resulta elemental que las familias cuenten con la información necesaria sobre las instituciones y acciones sociales que pueden beneficiar al alumno con discapacidad auditiva; generando vínculos sociales, laborales y comunitarios, eliminando barreras que incidan en su interacción con la sociedad durante su trayectoria escolar y al finalizarla.

Al no existir antecedentes empíricos actuales respecto a la Orientación Psicopedagógica para la eliminación de barreras clínico-psicológicas en el Sordo, consideramos que las directrices indicadas previamente pueden ser la base para las universidades, aunque sería factible realizar investigación al respecto.

Respecto de la ceguera y debilidad visual

El momento histórico por el que atraviesa actualmente la sociedad respecto a la cultura de inclusión, conlleva revisar la terminología que se utiliza para referirnos a las personas que presentan una deficiencia (médica), debido a que es un aspecto clave del lenguaje que contribuye a la construcción social de la discapacidad (Barton, 1998).

De acuerdo con la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (CIF), en su perspectiva del funcionamiento de persona-situación, se define la discapacidad como un estado o situación, en el que se tiene menor grado de habilidad o ejecución en el desarrollo de capacidades, debido a una interacción de factores individuales y de contexto (OMS, 2001).

Así, la discapacidad visual sería considerada como una condición que tiene una persona, en la que hay pérdida total o disminución en su agudeza o campo visual en uno o ambos ojos, pudiendo ser congénita o adquirida, lo que consecuentemente genera una dificultad para participar en actividades de la vida cotidiana, derivadas de esa condición, lo que incluye enfrentarse a las barreras presentes en el contexto en que desenvuelve la persona.

Hasta hace algunos años, en la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10) se indicaba que las dificultades visuales se clasifican en visión normal, discapacidad visual moderada, grave y ceguera (OMS, 2016); aludiendo que el término médico adecuado para referirse a la discapacidad visual moderada y grave era baja visión. La ceguera era explicada como la incapacidad total del individuo para ser estimulado sensorialmente a través la modalidad visual.

Sin embargo, tres años después (OMS, 2001), el término baja visión fue sacado de la clasificación refe-

rida, y se consideró que los términos de discapacidad visual moderada, definida como una agudeza visual (AV) < 6/18 y mayor a 6/60 dioptrías; y discapacidad visual severa que abarca una AV < 6/60 y mayor de 3/60, independiente de la etiología, representan un mejor diagnóstico médico hacia las personas con esta condición.

Una vez aclarados los puntos anteriores, en este trabajo usamos el término baja visión y ceguera, ya que nos permite dar un seguimiento más adecuado a la forma en que se llevará a cabo la Orientación Psicopedagógica.

Orientación psicopedagógica a personas con baja visión y ceguera

Al igual que en caso de la sordera, partiendo de la definición de OPPB (Huerta-Solano, Gutiérrez-Cruz, Lara-García y Meza-Chavolla, 2017), observamos que las necesidades de orientación psicopedagógica del alumno con debilidad visual y ceguera pueden clasificarse en escolares, clínico-psicológicas y sociales, especificando que unas son propias del alumno y otras del contexto. Aunque en cualquier caso deben ser disminuidas o eliminadas para garantizar su participación (Aincow y Booth, 2000).

Orientación psicopedagógica para la eliminación de las barreras escolares

Leonhardt (1992) indica que para las personas ciegas, sus manos no sólo son los órganos de presión o agarre, sino además de su experiencia empírica del mundo. En el caso de las personas con debilidad visual, la percepción a partir de la modalidad visual es distinta, pero ofrece más alternativas de apoyo respecto a las personas con ceguera total. Precisamente estas diferencias diagnósticas permiten comprender la forma en que las personas con ceguera o debilidad visual serán incluidas en la escuela, además de las adecuaciones que podría hacer el centro educativo para eliminar o disminuir las barreras que le impiden o limiten participar.

Guinea (1994) indica que en el apoyo a las personas con ceguera o debilidad visual debería considerarse si la condición es adquirida o congénita, ya que las personas que nunca han podido acceder a la información visual de su entorno, también podrían tener dificultades para percibirlo e interpretarlo, no así en el caso de quienes adquirieron la ceguera posterior a su nacimiento, incluso en la adultez.

Guinea (1994) refiere que en el caso de la ceguera congénita, el alumno está en una situación de mayor

vulnerabilidad, ya que por su falta de visión hay dificultad para “integrar” información de los demás sentidos, lo que incluye las dificultades motoras y propioceptivas, las que en muchos casos puede derivar en problemas de aprendizaje asociados a la forma, color, movimiento u otros elementos visuales esenciales para aprender ciertas materias como la física, la química, biología, entre otras.

Sin embargo, el papel de la orientación psicopedagógica en este caso es esencial para el profesor(a), como agente en el aula, la institución, facilitando el acceso y la permanencia, además de la familia, como agentes potencializadores. Al menos, de acuerdo con la SEP (2010), las necesidades escolares del alumno ciego o débil visual estarían enfocadas a que éste pudiera acceder a la información escrita y los materiales visuales utilizados por el profesor.

En todo caso, la institución puede disminuir las barreras del alumno con ceguera mediante la implementación de clases predominantemente auditivas, por ejemplo, usando voces diversas y sonidos ambientales; existen también una gran cantidad de audio descripciones en documentales, películas y audiolibros, de los que también se verán beneficiados los alumnos regulares (SEP, 2010). En otros casos, será necesario contar con maquetas a escala sobre algunos de los temas explicados en clase (encéfalo, huesos, plantas, cédulas, etc.), de manera que el alumno pueda tocarlas e incluso olerlas.

El braille, las máquinas Perkins y otros elementos tiflotecnológicos (Pegalahar, 2013) resultarán esenciales para poder brindar el apoyo psicopedagógico al alumno ciego y débil visual. Sin embargo, como indica Doval (2011), para poder brindar el apoyo mediante este tipo de tecnologías, el alumno debe tener cierto grado de competencia, previamente adquirida mediante capacitación. Por otro lado, hay que considerar cuáles tecnologías son adecuadas para cada caso, las que serán avaladas por la persona que las use.

En el caso de las personas con debilidad visual, existen en el mercado ampliadores de Pantalla (ONCE-MEGA, Zoom Text, etc.) que pueden facilitar su experiencia con la lectura y algunos otros elementos como el sistema JAWS, que permite la interacción de la persona débil visual o con ceguera con la computadora.

En todos los casos mencionados, el apoyo de los profesores y la institución educativa, como principales agentes de orientación, será fundamental. Además, se recomienda de contar con un tutor que tenga

experiencia en el uso de la tiflotecnología, el sistema braille y conocimiento de las necesidades sociales, educativas y psicológicas de una persona con ceguera o debilidad visual.

Orientación psicopedagógica para la eliminación de la barreras clínico-psicológicas

Autores clásicos como Kemp (1981), refieren que existe una gran cantidad de estudios que centran sus esfuerzos en conocer e intervenir en el desarrollo psicológico de las personas ciegas y con baja visión. Warren (1977) indica que las principales líneas de investigación están dedicadas a evaluar e intervenir en el desarrollo cognitivo, inteligencia, comunicación, desarrollo social y personalidad, las que no han cambiado mucho, a pesar de los años.

Sin embargo, hay pocos antecedentes en los que se puede corroborar cómo y en qué condiciones se brindan los servicios de tutoría, orientación psicopedagógica y psicológica-clínica a las personas ciegas y con baja visión. A este respecto, Rosa y Ochaíta (1993) argumentan que al llevar a cabo el apoyo psicológico-clínico o intervenciones que deriven en aspectos emocionales, es importante que sean realizadas por expertos, tomando en cuenta que la edad en que haya sido adquirida la ceguera o baja visión es fundamental, aunque el contexto en el que se desempeñe la persona con ceguera puede favorecer o no su desarrollo psicológico (Warren, 1984).

Al no tener antecedentes claros al respecto, consideramos que la orientación psicopedagógica para la eliminación de las barreras clínico-psicológicas para las personas con ceguera y baja visión estaría basada en lo que sugieren los estudios internacionales. En algunos trabajos (Kef, 2002) se indica que las personas con *baja* visión y ceguera no comprenden del todo los límites de su cuerpo ni el de otros, por lo que desconocen las proporciones de su misma fisonomía y quién es considerado como alguien socialmente agradable o atractivo, sobre todo si la ceguera es congénita. Esto deriva en dificultades de autoestima, falta de apreciación del propio cuerpo e incluso disformía.

Por otro lado, Bateman (1962) refiere que los padres que tienen hijos con problemas de baja visión tienden a consentir menos los accidentes y errores cometidos por sus hijos, ya que usualmente creen que con el uso de algunos apoyos visuales (v.gr. lentes) los hijos han superado todas sus dificultades. Esto fue confirmado por Peadboy y Birch (1967), quienes reportaron que las personas con baja visión tienen una pobre concepción de sí mismos, problemas de

comportamiento al no poder expresar su incapacidad para realizar ciertas actividades y algunos problemas emocionales derivados de la falta de comprensión de quienes conviven con ellos.

Kef (2002) refiere que un aspecto importante a trabajar en la persona ciega o con baja visión en el auto-concepto, definiéndolo como "las actitudes hacia uno mismo que contribuyen a crear el autoestima y la autoimagen". Precisamente, López-Justicia y Córdoba (2006) indican que un alto índice de personas con ceguera tienen un auto concepto erróneo de sí mismos, por lo que en muchos casos, la intervención psicológica-clínica debe orientarse a disminuir los problemas de aislamiento, depresión e incluso de índole psiquiátrica, derivados de la concepción errónea del paciente con ceguera.

Si bien, al igual que en la discapacidad auditiva, la intervención clínica-psicológica no es la función principal de la OPB, consideramos que para la eliminación mucho más eficiente de las barreras a las que se enfrenta alumnado con ceguera y baja visión, ésta debe ser llevada a cabo, principalmente, por un agente experto, aunque la psicoeducación (Rosenblum, 2000) a los padres será relevante para posteriormente incluirlos como agentes de la orientación. La institución universitaria tendría, en todo caso, que contar con orientadores (psicólogos) expertos en el área, lo que en buena parte disminuirá el riesgo de deserción del estudiante.

Orientación psicopedagógica para la eliminación de las barreras sociales

Uno de los principales problemas que enfrenta la persona ciega o con baja visión es el desarrollo de su autonomía personal (Organización Nacional de Ciegos Españoles, 2011), ya que ésta le permitirá incluirse por sí misma en la sociedad. Por ello, sugerimos que la orientación psicopedagógica para la eliminación de las barreras sociales a las personas con ceguera y baja visión esté orientada hacia dos situaciones, a saber, la autonomía del individuo y el involucramiento de los agentes sociales para la inclusión de personas con ceguera y baja visión.

Respecto al desarrollo de la autonomía de la persona ciega y con baja visión, la OMS (2016) sugiere que ésta puede llevarse a cabo mediante programas de habilitación y rehabilitación, considerando la edad en que la persona tuvo la pérdida visual. A su vez, los programas referidos pueden ser divididos en *completos*, cuando se requiere de la habilitación total de la persona; *puntuales*, en el caso de que la persona ya tenga

autonomía, pero requiera apoyo en alguna situación o actividad en particular y, el *asesoramiento*, usualmente utilizado para potencializar los dos programas anteriores.

Checa, Díaz y Pallero (2003) sugieren que de intervenir usando los programas referidos, se debe seguir una metodología experimental, considerando las siguientes fases: la recogida y análisis de la información, la evaluación funcional de la persona, el diseño de un programa individual, entrenamiento, resultados y seguimiento. Los autores mencionan que la intervención en autonomía personal no puede administrarse por cualquier persona, aunque muchas pueden estar involucradas. Es decir, es necesario un perfil específico, en el que el experto tenga conocimientos de psicomotricidad, apoyo en desplazamiento, conocimiento del braille, conocimientos médicos oftalmológicos, habilitación y rehabilitación sensorial, entre otros.

En relación con el involucramiento de los agentes sociales para la inclusión de personas con ceguera y baja visión, muchas de sus actividades están relacionadas con las deferencias y el buen trato que tienen derecho a recibir las personas con ceguera y baja visión, por lo que en el siguiente apartado se explicitan algunas de estas prácticas, que también involucran a personas con sordera.

Buen trato en la atención a estudiantes con discapacidad sensorial que contribuyen a llevar a cabo la Orientación Psicopedagógica

Indudablemente, en la OP se deben incluir acciones específicas para contribuir a la mejora del trato en la atención a los Estudiantes con Discapacidad (EcD). En una revisión de la literatura respecto a estudios que recogen la opinión y percepción de los EcD sobre la atención y los servicios en instituciones de educación superior, se reporta que los alumnos refieren que los profesores necesitan conocer sobre las discapacidades y fomentar actitudes favorables hacia los alumnos con discapacidad (Tinklin y Hall, 1999).

Así, se hace necesario realizar acciones de sensibilización dirigidas al personal docente y administrativo que atiende a los estudiantes con discapacidad, incluyendo información precisa con respecto a las características de las diferentes discapacidades y de los criterios de accesibilidad necesarios. Es pertinente informarles sobre las diferentes formas de comunicación y relación interpersonal para con los estudiantes y las personas en situación de discapacidad, esto les facili-

tará el desarrollo de actitudes favorables y la realización de los ajustes necesarios para lograr la participación del alumnado con discapacidad.

Cabe indicar que los comportamientos considerados como buenas prácticas que contribuyen al buen trato y al mejoramiento para el acceso efectivo de la información en la atención de las EcD o PcD a la hora de hacer uso de los servicios o diversos trámites en instituciones de educación superior públicas y privadas, aunque el contexto eventualmente es propiciador de situaciones de discapacidad, inicia con la recomendación de referirnos adecuadamente a los estudiantes con discapacidad sensorial usando los términos persona sorda y persona ciega; evitando hacer uso de expresiones como “sordomudo” o “cieguito”, las que resultan ofensivas para quienes son “etiquetados” con estos calificativos.

El prestador del servicio educativo o administrativo debe considerar tratar a la persona de acuerdo a su edad y no como si fueran niños, hablarles directamente, y no dirigirse a la otra persona (intérprete o acompañante). En caso de ofrecerles ayuda, ésta sólo puede brindarse hasta que las personas otorguen su consentimiento, incluso si la ayuda es solicitada inicialmente por ellos. Es recomendable limitarnos a lo solicitado, con la finalidad de promover la autonomía de las personas con discapacidad sensorial.

Por otro lado, la deferencia para el trato adecuado en la atención a estudiantes con barreras en la comunicación, se refieren principalmente a la comprensión de que para ellos el tiempo, el ritmo y la pronunciación son diferentes a los de las personas oyentes. En caso de no comprender lo que el estudiante quiere decir, es importante hacérselo saber para que busque otra forma de comunicarlo, por ejemplo, por medio de preguntas cortas y claras.

Recuerde que los alumnos con discapacidad sensorial son sordos y ciegos, esto no significa que tengan deficiencias intelectuales. Ellos pueden realizar todas las actividades, simplemente son personas que utilizan en su proceso de aprendizaje otra forma para comunicarse, para el caso de las personas Sordas es la Lengua de Señas Mexicana y para personas ciegas el braille o el habla. Por otro lado es importante tomar en cuenta algunas de las recomendaciones para eliminar las barreras de aprendizaje y participación que pudieran presentarse en la institución y quienes están involucrados en ella. Así, a continuación se exponen algunas recomendaciones en las que son involucrados diferentes agentes, quienes a su vez deben continuar con la psicoeducación para poder generar un

ambiente más inclusivo, no sólo dentro de la institución educativa, sino también fuera de ésta.

Recomendaciones generales para realizar buenas prácticas en el trato adecuado a estudiantes o personas sordas o hipoacúsicas

Para atraer su atención deberá tocarle el hombro o hacerle una seña. Si no conoce la Lengua de Señas, es necesario dirigirse a la persona cuando esta de frente a nosotros, debemos evitar hablarle si está de espaldas. No puede haber conversación sin luz y de ser posible, que ésta refleje nuestro rostro. Para los sordos la oscuridad equivale al silencio, y la penumbra puede dificultar la comunicación.

La presencia de un intérprete requiere un uso adecuado del espacio físico para el uso de la Lengua de Señas (LS), ésta facilitará la comprensión de la información que se quiere comunicar tanto en el aula como en la atención de diversos trámites académico-administrativos.

Algunos alumnos realizan lectura labial cuando les hablamos, por ello se requiere mirarlos directamente, hablarle despacio y con claridad, utilizando palabras sencillas y fáciles de leer en los labios. También es importante mostrarse expresivo al hablar, apoyándose de movimientos faciales no exagerados, ya que el lenguaje corporal en general ayudará al alumno o a la persona a comprenderlo.

Se recomienda verificar que se ha comprendido lo que se quiere transmitir al alumno Sordo, y de no ser así, para reforzar la confianza, se puede recurrir a escribir lo que se quiere decir. De esta manera se facilitarán las oportunidades para que el alumnado exprese sus ideas e inquietudes, así como sus propuestas.

Es necesario que las instituciones educativas provean todo tipo de ayuda visual, simbólica o táctil (videos, imágenes, gráficas, esquemas, tablas, mapas, etc.), siempre que sea clara y accesible para el aprendizaje, los apoyos deben servir orientar e informar en la realización de diversos trámites, ubicación de oficinas, y demás detalles que sirvan como guía a la persona, en ambientes con los que no se cuenta con intérpretes o funcionarios formados en LSM.

Recomendaciones generales para realizar buenas prácticas en el trato adecuado a estudiantes o personas ciegas o con baja visión

Es indispensable identificarnos siempre que nos dirijamos a una persona en situación de discapacidad Visual. Cuando se trate de indicarles objetos o lugares es mejor decirles de qué se trata y la posición exacta en que se encuentra en relación a su persona, como

por ejemplo, a la derecha o izquierda, delante o detrás, arriba o abajo.

En caso de que un estudiante requiera apoyo para ser guiado, le podemos ofrecer que tome nuestro hombro o brazo izquierdo o derecho, dependiendo de su lateralidad. Este seguirá el movimiento de nuestro cuerpo, caminando ligeramente detrás. Es preferible caminar a su ritmo.

Ante posibles obstáculos que se encuentren en el camino, es mejor especificar el inconveniente de que se trata y evitar expresiones que puedan alarmarle. En caso de que la ocasión amerite aumentar o disminuir la velocidad se le deberá avisar a la persona guiada.

Recomendaciones de buenas prácticas para apoyar la movilidad de las personas ciegas o con baja visión en el ingreso de un edificio

En el caso de que el edificio cuente con escalera, debemos guiar la mano del alumno con discapacidad visual hasta el pasamanos, e informar a la persona cuando se encuentre frente al primer escalón, si tiene un descanso y cuando terminan los escalones.

Si en la entrada existe una puerta giratoria, coloquemos la mano de la persona ciega sobre uno de los paneles giratorios para que ubique la dimensión del compartimento e ingrese con el giro correcto de la puerta, una buena práctica sugiere que la persona pase antes que quien guía y no ingresar junto a ella.

Cuando el ingreso es a través de una escalera mecánica o eléctrica, preguntémosle si está familiarizada con su uso. De ser así, indiquémosle si sube o baja, luego coloquemos su mano sobre el pasamano, la persona con discapacidad visual sabrá de forma independiente cuando la escalera llegue a su fin. Si la persona no sabe usarla, se recomienda mostrarle su uso o buscar un ascensor para cambiar de nivel en el edificio.

En caso de que haya un ascensor y este no cuente con botones señalizados en braille, números en relieve o señales acústicas, es recomendable que una persona lo acompañarse a su destino.

Recomendaciones de buenas prácticas para apoyar la movilidad en el interior de un edificio de las personas con discapacidad sensorial

Se recomienda la colocación de los símbolos universales y signos diseñados para orientar con toda seguridad a las personas con discapacidad sensorial en el traslado y manejo de los espacios interiores y exteriores, por ejemplo, el símbolo internacional de accesibilidad (SIA) y evitar información adicional en la

señalética que sólo creará confusión de lo que se indica, lo que no excluye el uso obligatorio de señalamientos en braille.

En el caso de las personas con discapacidad visual indicarle cuando hay que caminar por lugares estrechos y colocar su brazo por detrás de nuestra espalda para que la persona marche en forma segura detrás de nosotros. En caso de que la persona necesite sentarse, una buena práctica es tomar su mano y ponerla sobre el respaldo de la silla o sobre el brazo del sillón, esto será suficiente.

Es conveniente informarle a la persona con discapacidad visual sobre los objetos que se encuentran a su alrededor para evitarle tropiezos. La información que requiera ser leída, deberá estar en formato braille, digital o en caracteres ampliados. Ante la necesidad de la firma de documentos, una persona de su confianza debe leer el texto, de lo contrario se le ofrecerá el apoyo y una vez que manifieste su acuerdo se le darán el nombre y cargo de la persona que lo hará. Cuando vaya a firmar, colocar el dedo índice de la mano con que va a firmar, sobre la línea, esto le ayudará a situarse para realizar su autógrafa con mayor precisión.

Al salir o quedarse sola, la persona ciega debe ser informada, asimismo cuando regresemos. Al guiar a la persona con discapacidad visual hasta un baño, se le debe indicar dónde se encuentra el inodoro, el papel higiénico, el lavamanos y si hay toallas o secador de manos, además, si existe algún accesorio donde colgar una ropa o cartera. En caso de subir a un auto, le colocamos la mano sobre la manija de la puerta, o si está abierta, se pone una mano sobre el techo del vehículo y la otra sobre la puerta por donde subirá.

Conclusiones

Como se revisó en el presente trabajo, la Orientación Psicopedagógica a Personas con Barreras para el Aprendizaje y Participación, referida a la discapacidad sensorial incluye elementos que, si bien están presentes en otros trabajos dedicados a la tutoría, se diferencia de éstos porque por el acompañamiento al alumno en sus diversas etapas de formación escolar y personal, respaldándose del apoyo de los diversos agentes; potencializando las habilidades con las que cuenta la persona con discapacidad sensorial; eliminando las Barreras actitudinales, políticas y prácticas que existen en el entorno en el que se desarrolla y desempeña la persona.

Sin embargo, la propuesta de OPPB y de manera

específica hacia las personas con discapacidades sensoriales, es algo relativamente nuevo, por lo que se requieren al menos cubrir dos situaciones para que incidir en la propuesta de la OMS (2017) respecto a la discapacidad. Por un lado, reconocer que el término de discapacidad sensorial es índole médica, por lo que las ayudas que se den al alumno en lo relativo a la OPPB, deberán reconocer las limitaciones físicas que tiene la persona, por lo que se será necesario el apoyo de expertos, quienes pueden capacitar a los demás agentes involucrados y no especializados. Además, es necesario desarrollar investigación al respecto, sobre todo, apoyándose en la implementación de Unidades de OPPB (Huerta-Solano, Gutiérrez-Cruz, Lara-García y Meza-Chavolla, 2017), en los diversos centros educativos, pero sobre todo en las universidades, pues estas inciden de manera directa en la incorporación laboral y de trayectoria académica del estudiante.

Finalmente, las deferencias y buen trato a los estudiantes con discapacidad sensorial deben estar presentes en los servicios prestados durante la OPPB; considerando que no sólo se trata de "incluir" a las personas, sino de generar un ambiente propicio para educar tanto al discente, como a los agentes involucrados. Cada una de las prácticas llevadas a cabo en la OPPB deben tener como meta final la independencia y no la solución de problemas de la persona de con discapacidad sensorial, lo que se logrará respetando los elementos lingüísticos, educativos, personales, psicológicos y culturales del alumno; evitando caer en proteccionismos y acciones que demeriten la función de la OPPB.

Referencias

- AINSCOW, M., BOOTH, T. & DYSON, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- ALONSO, P., RODRÍGUEZ, P. y ECHEITA, G. (2009). El proceso de un centro específico de sordos hacia una educación más inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1), 167-187. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art11.html>
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y BISQUERRA, R. (2001). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- ALVIRA, F., CRUZ, A. y BLANCO, F. (1999). *Los problemas, necesidades y demandas de la población con discapacidad auditiva en España: Una aproximación cualitativa*. Madrid: IMSERSO.
- ANTIA, S.D. & KREIMEYER, K.H. (1987). The Effect of Social Skills Training on the peer Interaction of Preschool Hearing-Impaired Children. *Journal of the Division of Early Childhood*, 11, 206-216.
- BATEMAN, B. (1962). Sighted Children's Perception of Blind Children's Abilities. *Exceptional Children*, 29, 42-46.
- BARTON, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- BISQUERRA, R. (2005). Marco conceptual de la orientación psicopedagógica. *REMO*, 3(6), 2-8.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2000). *Index for Inclusion (2nd Ed.)*. Madrid: Consorcio Universitario de Educación Inclusiva.
- BUENO, M., ESPEJO, B., RODRÍGUEZ, F. y TORO, S. (2000). *Niños y niñas con ceguera: recomendaciones para la familia y la escuela*. Archidona: Aljibe.
- BUSTOS, I. (2001). *La percepción auditiva, un enfoque transversal (Vol. 1)*. Madrid: ICCE.
- CHALL, J. S., JACOBS, V. A. & BALDWIN, L.E. (1990). *The Reading Crisis: Why Poor Children Fall Behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CHECA, J., DÍAZ, P. y PALLERO, R. (2003). *Psicología y Ceguera. Manual para la intervención psicológica en el ajuste a la deficiencia visual*. Madrid: ONCE.
- DOVAL, M. I. (2011). Tecnologías de apoyo a la diversidad en la escuela inclusiva. En CEBRIÁN, M. y GALLEGU, M. J. (coords.) *Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento* (pp. 45-56). Madrid: Pirámide.
- GIORCELLI, L.R. (2004). Making Inclusion Work. En D. POWER & G. LEIGH (Eds.), *Educating Deaf Students* (pp. 150-160). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- GUINEA, C. (1994). Los niños con discapacidades visuales en la escuela. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 22, 15-21.
- GUZMÁN-ROMERO, A.K. y AKAKI-CABALLERO, M. (2013). Análisis de hipoacusia súbita basado en evidencias médicas. *An Orl*, 58, 40-44.
- HUERTA-SOLANO, C.I. (2014). *Enseñanza de vocablos aislados y en contexto mediante un método basado en las características de los participantes Sordos*. Tesis de Maestría. México: Universidad de Guadalajara. DOI: 10.13140/RG.2.2.16168.26880
- HUERTA-SOLANO, C.I., VARELA, J., FIGUEROA, J., DELGADO, E. y ROSAS, C. (2016). Evaluación de la competencia lectora de vocablos y frases seleccionadas en alumnos sordos mexicanos de bachillerato. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, enero-diciembre 2016, 4 (1), 15-28.
- HUERTA-SOLANO, C.I., GUTIÉRREZ-CRUZ, S., LARA-GARCÍA, B. y MEZA-CHAVOLLA, S.O. (2017). Orientación Psicopedagógica para el alumnado universitario con barreras para el aprendizaje y la participación. *Revista de Educación y Desarrollo*, 42, octubre-diciembre, 57-68.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (2014). Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID). México: INEGI. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/enadid/2014/>
- KEF, S. (2002). Psychosocial Adjustment and the Meaning of Social Support for Visually Impaired Adolescents. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 96 (1), 22-37.

- KEMP, N.J. (1981). Social Psychological Aspects of Blindness: A Review. *Current Psychological Reviews*, 1, 69-89.
- LEONHARDT, M. (1992). *El bebé ciego. Primera atención: Un enfoque psicopedagógico*. Barcelona: Masson-Once.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, MODIFICACIÓN EN MATERIA DE INCLUSIÓN (2016, Junio 6). *Diario Oficial de la Federación*. En Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, LXIII Legislatura, DOF 2016-06-06.
- LÓPEZ-GONZÁLEZ, M. y LLORENT, V. (2013). Illness, Disability or Cultural Identity? Interpretation of Deafness and Answers from the Spanish Educational System. *CEFAC*, 15(6), 1664-1671
- LÓPEZ-JUSTICIA, M. D. & CORDOBA, I. N. (2006). The Self-Concept of Spanish Young Adults with Retinitis Pigmentosa. *Journal of Visual Impairment and blindness*, 100(6), 366-370.
- LUQUE, D. J. y ROMERO, J. F. (2002). *Trastornos del desarrollo y adaptación curricular*. Málaga. Aljibe.
- LUQUE-PARRA, D.J. y LUQUE-ROJAS, M.I. (2013). Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del alumnado con discapacidades sensorial y motora. *Summa Psicológica UST*, 10 (2), 57-72.
- MARSCHARK, M. & SPENCER, P. E. (2003). *Bilingualism and Literacy*. New York: Oxford University Press.
- MONEREO, C. y SOLE, I. (1996) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial.
- MORENO-FORTEZA, M. (2015). *Déficit auditivo: Guía de estrategias y orientaciones en el aula y propuesta de intervención*. Tesis de Maestría en Educación Infantil. España: Universidad Internacional de la Rioja.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*. Ginebra: OMS.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2017). *Sordera y pérdida de la audición: Nota descriptiva*. Estados Unidos: OMS/Banco Mundial. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/es/>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (2016). *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Estados Unidos: ONU.
- ORGANIZACIÓN NACIONAL DE CIEGOS ESPAÑOLES (2011). *Discapacidad visual y autonomía personal: Enfoque práctico de la rehabilitación*. España: ONCE.
- PARRILLA, A. (2004). Grupos de apoyo entre docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 66-69.
- PAUL, P. (1998). *Literacy and Deafness: The Development of Reading, Writing, and Literature Thought*. Boston, MA: Allyn y Bacon.
- PEADBOY, R. L. & BIRCH, J. W. (1967). Education Implications of Partial-Vision-New Findings from the National Study. *Sight Saving Review*, 77, 92-96.
- PEGALAJAR, M. (2013). Tiflotecnología e inclusión educativa: evaluación de sus posibilidades didácticas para el alumnado con discapacidad visual. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 9, 8-22.
- PIRUETAS, E.I. (2002). Escuela Infantil Piruetas: niños sordos y oyentes compartiendo la vida. *Aula de Educación Infantil*, 5, 42-45.
- POWER, D. (2005). *Models of Deafness: Cochlear Implants in the Australian Daily Press*. *Deaf Studies of Deaf Education*, 10 (4), 451-459.
- RODRÍGUEZ, L. (2006). Estudi sobre la identitat cultural a la comunitat sorda. *Revista d'etnologia de Catalunya*, 27,157-168.
- RODRÍGUEZ-MARTÍN, A. y Álvarez-Arregui, E. (2014). Estudiantes con discapacidad en la Universidad: Un estudio sobre su inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 457-479.
- ROSA, A. y OCHAÍTA, E. (1993). *Psicología de la ceguera*. Madrid. Alianza.
- ROSENBLUM, P. L. (2000). Perceptions of the Impact of Visual Impairment on the Lives of Adolescents. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 94(7), 434-445.
- SÁNCHEZ-REGALADO, P. (2011). *Modelo de atención de los servicios de educación especial MASEE*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SCHILDROTH, A.N. y HOTTO, S.A. (1994). Deaf Students and Full Inclusion: Who Wants to Be Excluded? En R. C. JOHNSON y O.P. COHEN (Eds.). *Implications and Complications for Deaf Students of the Full Inclusion Movement*. (pp. 94-2). Washington, DC: Gallaudet Research Institute. (ERIC Document Reproduction Number ED 380917.)
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2010). *Discapacidad visual Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*. México: SEP.
- SOLÉ, I. y COLOMINA, R. (1999). Intervención psicopedagógica: una o más de una realidad compleja. *Infancia y Aprendizaje*, 87, 9-2.
- TINKLIN, T. y HALL, J. (1999). Getting Round Obstacles: Disabled Students' Experiences in Higher Education in Scotland. *Studies in Higher Education*, 24, 183-194.
- WARREN, D. H. (1977). *Blindness and Early Childhood Development*. New York, NY, US: American Foundation for the Blind.
- WARREN, D. H. (1984). *Blindness and Early Childhood Development (2nd ed.)*. New York, NY, US: American Foundation for the Blind.
- WEAVER, C. & BRADLEY-JOHNSON, S. (1993). School Psychological Services for Students with Hearing Impairment: A National Survey. *American Annals of the Deaf*, 138, 267-274.
- ZIEZIULA, F. R. & HARRIS, G. (1998). National Survey of School Counselors Working with Deaf and Hard of Hearing Children: Two Decades Later. *American Annals of the Deaf*, 143, 40-50.

Principales preocupaciones de padres de hijos con altas capacidades

JUAN FRANCISCO FLORES-BRAVO,¹ MARÍA DE LOS DOLORES VALADEZ-SIERRA,²
ÁFRICA BORGES DEL ROSAL,³ JULIÁN BETANCOURT-MOREJÓN⁴



Resumen

La familia juega un papel trascendental en el desarrollo de niños y niñas. Esto se pone de manifiesto de forma más palpable en poblaciones infantiles con necesidades educativas especiales, como es el caso del alumnado de altas capacidades, pues a las demandas naturales de educación y crianza se suma la necesidad de buscar y exigir las mejores condiciones educativas para sus hijos e hijas. En el presente estudio se ha realizado un estudio cualitativo mediante entrevista semiestructurada, con una muestra de 95 progenitores de niños y niñas de seis a doce años de edad con alta capacidad intelectual que ingresaron a una escuela bajo la modalidad de agrupación. El análisis de categorías se ha hecho con el software Nvivo 10. Los resultados se agrupan en tres categorías: necesidades educativas de sus hijos, aspectos socioafectivos y de interacción y relaciones familiares. En el primer bloque, la respuesta más frecuente es la que señala el aburrimiento de sus hijos e hijas cuando han estado escolarizados en escuelas sin programas específicos para altas capacidades intelectuales. En la segunda categoría, los

Main Concerns of Parents of Children with High Abilities

Abstract

The family plays a transcendental role in the development of boys and girls. This is manifested in a more palpable way in child populations with special educational needs, as is the case of students with high abilities, because the natural demands of education and upbringing adds the need to seek and demand the best educational conditions for their children, sons and daughters. In the present study, a qualitative study was conducted through a semi-structured interview, with a sample of 95 parents of boys and girls between six and twelve years of age with high intellectual capacity who entered a school under the grouping modality. The analysis of categories has been done with the software Nvivo 10. The results are grouped into three categories: educational needs of their children, socio-affective aspects and interaction and family relationships. In the first block, the most frequent response is that which indicates the boredom of their sons and daughters when they have been schooled in schools without specific programs for high intellectual capacities. In the second category, the fears of the

Recibido: 15 de junio de 2018
Aceptado: 27 de agosto de 2018
Declarado sin conflicto de interés

- 1 Estudiante de la Maestría en Psicología Educativa, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. sem_francisco@hotmail.com
- 2 Profesora investigadora del Departamento de Psicología Aplicada del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. doloresvaladez@yahoo.com.mx

miedos de los progenitores van en torno a que no desarrollen relaciones interpersonales adecuadas. En cuanto a la tercera categoría, temen no responder adecuadamente a las necesidades educativas de sus hijos. Se concluye la necesidad de programas formativos para progenitores.

Palabras clave: Familia, Preocupaciones, Niños con altas capacidades, Programas.

parents go around that they do not develop adequate interpersonal relationships. Regarding the third category, they fear not responding adequately to the educational needs of their children. The need for training programs for parents is concluded.

Key Words: Family, Worries, Gifted Children, Program.

3 Departamento de Psicología Clínica, Psicobiología y Metodología, Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de La Laguna. Email: aborges@ull.edu.es

4 Profesor del Departamento de Psicología Aplicada del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. ceicrea@hotmail.com

Introducción

La familia juega un papel trascendental en el desarrollo infantil, tomando aun especial relevancia en el caso del niño con altas capacidades o superdotación, ya que tiene una alta influencia en el desarrollo de aspectos como el talento, habilidades, logros, pensamiento, valores, lenguaje y afecto (Castellanos, Bazán, Ferrari y Hernández, 2015). Así, la formación del niño sobresaliente requiere de la constante participación de los progenitores, quienes muchas veces se enfrentan a miedos, dudas y confusión por no saber si se está actuando acertadamente ante la problemática que puede desencadenar dicha condición y al no encontrar las formas de satisfacer las demandas académicas, sociales y emocionales de sus hijos (Martínez, 2012).

La falta de información de los progenitores puede dificultar el desempeño de adecuadas prácticas de crianza y generar mitos o falsas expectativas en relación con los más capaces. A pesar de ello, en México se cuenta con muy pocas alternativas de atención a padres. Así, dicha necesidad sigue en espera de ser atendida, por lo que cada vez se vuelve más necesario desarrollar programas de intervención a padres que den respuesta a sus necesidades en relación con los niños con altas capacidades, pues es importante ayudarles a comprender mejor qué hacer ante la inquietud de tener un hijo con capacidades intelectuales y dotarles de herramientas y una diversidad de recursos para contribuir a que estos puedan desarrollar al máximo su potencial, y lo más importante, se sientan comprendidos, aceptados y sobre todo amados por su familia.

Las altas capacidades han sido objeto de estudio principalmente en niños y jóvenes (Borges *et al.*, 2006; Daglioglu & Suveren, 2013; Olszewski & Young, 2014). Asimismo, se han realizado estudios en padres de hijos con capacidades superiores o superdotación para determinar el éxito de las familias (Daglioglu & Suveren, 2013), examinar su entorno familiar (Olszewski & Young, 2014), medir su participación en la convivencia escolar (Wendlandt, Valdés, Madrid, Tánori & Estévez, 2016) y conocer los cambios y mejoras en sus estilos parentales, así como el desarrollo de habilidades al asistir a programas de intervención familiar (Almeida, Rocha & Fonseca, 2016; Ann, 2009; Gómez & Valadez, 2010; Gulsah & Nilgun, 2014; Koshy *et al.*, 2013; López *et al.*, 2014; Martínez, Rodríguez, Álvarez & Becedóniz, 2016; Álvarez, Padilla & Máiquez,

2016; Morawska & Sanders, 2009; Nechar *et al.*, 2016; Weber & Stanley, 2012).

Las principales aportaciones derivadas de los estudios realizados en torno a las altas capacidades refieren, entre otras cosas, que la implementación de una adecuada formación a progenitores de niños superdotados generan efectos positivos sobre el desarrollo de sus hijos y la percepción que estos tienen sobre la familia (Borges *et al.*, 2006; Olszewski & Young, 2014).

De igual forma, se han estudiado las necesidades educativas de los progenitores, la mayoría de los cuales evidencian una alta necesidad de orientación y de participación en programas o recursos para obtener apoyo parental, tener intercambio de consejos con otros padres y con expertos en educación, desarrollar habilidades de parentalidad positiva y recibir apoyo emocional (Álvarez *et al.*, 2016; Kim & Hill, 2015; Suárez *et al.*, 2016; Valdés *et al.*, 2012), además, se ha descubierto que la participación de los padres en la educación se asocia positivamente con el rendimiento de los estudiantes (Kim & Hill, 2015) y se reconoce la necesidad de combinar fidelidad y flexibilidad para asegurar la validez ecológica de los programas de parentalidad positiva (Hidalgo *et al.*, 2016).

Asimismo, se cuenta con estudios sobre intervenciones en padres de hijos con altas capacidades, los cuales demuestran una alta necesidad de orientación y formación parental (Ann, 2009; Almeida, Rocha & Fonseca, 2016).

Gürten, Yurtçu y Turan (2017) realizaron un estudio sobre las necesidades de los padres y de los niños para tener bases para desarrollar una propuesta curricular. Por su parte, López, Roger y Durán (2014) analizaron las opiniones de los padres respecto lo que significa para ellos tener un hijo con altas capacidades y posteriormente desarrollaron un programa de intervención para ellos. Gómez y Valadez, (2010) encontraron en su estudio que la presencia de un hijo con alta capacidad promueve un cambio evolutivo en el sistema familiar.

A pesar de que la educación tradicional a padres ha existido desde principios del siglo XX, dicha formación está manifiestamente ausente en la literatura científica sobre superdotación, habiendo pocos estudios que se centran en el papel de los progenitores a pesar de fungir como uno de los parámetros más importantes en este campo para comprender y satisfacer las necesidades de los niños con capacidades superiores, resultando desafortunado que muchos de los programas de intervención existentes carezcan de

bases científicas y/o posean fines particulares o comerciales (Nechar *et al.*, 2016; Pérez *et al.*, 2006).

No se puede pasar por alto el que los padres de niños con altas capacidades se enfrentan a una necesidad de diversidad de recursos, como grupos de apoyo, asociaciones, centros, talleres y escuelas para padres que partan de intervenciones familiares centradas tanto en la intervención con niños que presentan problemas como en la prevención de los que no presentan (Morawska & Sanders, 2009).

Estudios sobre intervenciones en padres de niños con altas capacidades

En el 2009 Ann, desarrolló un estudio cuyo objetivo fue evaluar las preocupaciones percibidas y las necesidades de información de los padres mientras se cría a un niño o niños talentosos encontrando que la mitad de los padres (49.5%) comentaron sobre necesidades adicionales de información o preocupaciones.

Posteriormente Gómez y Valadez (2010) realizaron un estudio para conocer las relaciones de la familia y del hijo/a con superdotación. Encontraron que los padres manifiestan que tienen diferencias y discusiones dentro de su casa, pero que siempre dialogan para ponerse de acuerdo y tomar decisiones en provecho de las necesidades de los hijos. Se comprueba desde el modelo sistémico que los hijos superdotados no causan un desequilibrio negativo en la familia, sino que provocan un cambio evolutivo en el sistema familiar.

En 2013 Koshy, Brown, Jones y Portman desarrollaron un estudio en Reino Unido para explorar qué apoyo recibieron los padres y qué apoyo ellos sentían que necesitaban para promover mejor el desarrollo y logro de sus hijos. Los autores encontraron que 16 de 21 padres tenían buenas relaciones de apoyo con sus hijos y 15 de 21 tenían altas aspiraciones para ellos. Sin embargo, 18 de 21 de los padres se sentían incapaces de comprometerse con el aprendizaje de sus hijos en el hogar. También se sentían inadecuados en sus conocimientos y experiencia para ayudar a sus hijos con las opciones de asignaturas y asesorar sobre asuntos relacionados con la educación superior.

Asimismo, López, Roger y Durán (2014) llevaron a cabo un estudio en México con el objetivo de describir las características de treinta familias mexicanas con al menos un niño superdotado y proponer una orientación a las familias. El método fue cualitativo con diseño descriptivo. Participaron 30 padres que tienen hijos con altas habilidades o dotados. Para la

obtención de datos se diseñaron dos cuestionarios, uno de ellos reúne información sobre la edad de los padres, educación, número de miembros de la familia y características generales de sus hijos superdotados, el otro cuestionario recopila la información sobre lo que significa para los padres tener un niño talentoso o dotado.

En Turquía, Gulsah y Nilgun (2014), investigaron los efectos del modelo educativo de padres SENG (necesidades sociales emocionales de niños superdotados) en niños superdotados y sus padres. Los resultados mostraron que los efectos del modelo SENG sobre los niveles de ajuste emocional de los niños superdotados, evaluados desde la perspectiva de sus padres, son positivos y estadísticamente significativos. No se identificaron efectos significativos del programa de apoyo en la percepción de los niños superdotados sobre el apoyo social de sus padres (Gulsah & Nilgun, 2014).

Borges, Nieto, Moreno y López (2016) realizaron un estudio con el objetivo de conocer las expectativas de las que parten los progenitores participantes al programa integral para altas capacidades tanto en la Universidad de la Laguna, España, como de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México, y si existen diferencias en ambos contextos. Los investigadores descubrieron que las expectativas de los participantes son altas, lo cual pone de manifiesto que lo que esperan de participar en el programa se ajusta a la realidad del mismo. En todos los casos las puntuaciones en expectativas son mayores en el grupo de la UAEM que en el de la ULL. Aunque el grupo mexicano tiene puntuaciones mayores, sólo se observaron diferencias significativas en la primera dimensión relativa a lo que esperan del programa. En este caso estos progenitores esperan más que el grupo español.

En Portugal, Almeida, Rocha y Fonseca (2016) realizaron un estudio para promover la paternidad positiva y propiciar competencias parentales en información acerca de la superdotación y otras temáticas asociadas, fomentando una adecuada calidad de vida entre padres e hijos superdotados. Los resultados que encontraron sobre el año escolar 2014/2015 ponen en alto grado de satisfacción y refuerzan la necesidad de información relacionada con los problemas socioemocionales de estos niños y jóvenes. La eficacia de este programa parece estar asociada a una intervención centrada en sensibilizar a los agentes educativos sobre los aspectos y necesidades intelectuales, psicológicas y sociales de los alumnos con capacidades excepcionales.

Tabla 1. Palabras más frecuentes respecto a las preocupaciones de los padres en el área académica

Palabra	Longitud	Conteo	Porcentaje ponderado
Aburrimiento	12	23	1.89%
Aprendizaje	11	22	1.81%
Capacidades	11	18	1.48%
Desarrollo	10	15	1.23%

Fuente: Elaboración propia.

Los padres refieren como principal preocupación la socialización, la mayoría refiere que el niño socializa bien, sin embargo, otra proporción de padres refiere que tiene dificultad en esta área, debido a que le cuesta trabajo hacer amigos o ser aceptado por sus compañeros (ver Tabla 2). He aquí algunos ejemplos: “es un niño muy sociable, no se le dificulta conocer nuevas personas... (S32)”, “que no convive con niños de su edad, le interesa estar con adultos o niños más grandes, me preocupa el riesgo que conlleva (S29)”, “Le cuesta hacer amigos, ella es sociable pero no logra encajar, los niños le dicen que habla como adulto (S72)”, “me preocupa que conforme va creciendo los compañeros y vecinos se alejen cada vez más por no ser como ellos (S89)”.

Por último, un tercer bloque de respuestas tiene que ver con la dinámica familiar (véase Gráfico 3). Las palabras más mencionadas fueron padres y hermanos (ver Tabla 3).

Respecto a los padres, sobresale la preocupación

Tabla 2. Palabras más frecuentes respecto a las preocupaciones de los padres en el contexto social

Palabra	Longitud	Conteo	Porcentaje ponderado
Socializar	10	27	2.23%
Amigos	6	13	1.07%
Edad	4	13	1.07%
Compañeros	10	10	0.83%
Personas	8	10	0.83%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Palabras más frecuentes respecto a las preocupaciones de los padres en el contexto familiar

Palabra	Longitud	Conteo	Porcentaje ponderado
Padres	6	16	1.21%
Hermanos	8	13	0.99%

Fuente: Elaboración propia.

de saber atender sus capacidades: “no contar con la capacidad para manejar sus inquietudes por parte de los padres (S3)”, “como padres no conocer qué tipo de actividades ponerle, en ocasiones no entender sus actividades S41)”, “que piense que sus padres no tengan el suficiente conocimiento para aclarar sus dudas (S91)”. En cuanto a los hermanos la preocupación gira en que tengan una buena relación: “es buena niña pero constantemente discute con su hermano... (S17)”, “es el tercer hermano de cuatro y en ocasiones



Gráfico 2. Contexto social



Gráfico 3. Dinámica familiar

es difícil administrar y dividir el tiempo y la atención para cada uno de ellos (S32)".

Discusión

Los resultados de este estudio son congruentes con los problemas más frecuentes que aparecen informados en la literatura científica sobre este alumnado. En primer lugar, es un tema común que se informe del aburrimiento que les suponen las clases en las que están inmersos. Esta realidad tiene una clara razón de ser, ya que este alumnado tiene características cognitivas distintas, que producen un ritmo de aprendizaje más rápido que sus pares de la misma edad y menor capacidad intelectual. Es también el motivo de que este alumnado sea considerado de necesidades educativas especiales, y deba desarrollarse para ellos programas específicos de intervención.

En segundo lugar, el bloque siguiente que preocupa a los padres estriba en sus posibles dificultades de ajuste personal y social. Si bien como grupo se ha demostrado que no puntúan peor que sus pares (véase, por ejemplo, Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2006; Valadez, Valdes, Wendlandt, Reyes, Zambrano y Navarro, 2015; Valadez, Pérez y Beltrán, 2010) sí es cierto que las condiciones derivadas de su situación en el salón de clase puede provocar marginación. De ahí se deduce la necesidad de programas de corte socioafectivo para potenciar sus habilidades intra e interpersonales (por ejemplo programas Descubriéndonos de Rodríguez-Naveiras, Díaz, Rodríguez, Borges y Valadez, 2015 y SICO de Ellices, Palazuelo y del Caño, 2014), que han demostrado su adecuación para el desarrollo de un mayor ajuste personal y social.

Por último, el tercer bloque de respuestas pone de manifiesto la necesidad de desarrollar programas para progenitores, que les ayuden en sus tareas educativas.

Referencias

ALMEIDA, A. I., ROCHA, A. & FONSECA, H. (2016). Programa parentalidade positiva: programa de intervenção parental de crianças e jovens sobredotados. *Sobredotação*, 15 (1), 113-130.

ÁLVAREZ, M., PADILLA, S., MÁIQUEZ, M. L. (2016). Home and Group-Based Implementation of the "Growing Up Happily in the Family" Program in at-Risk psychosocial Contexts. *ELSEVIER*, 25 (2), 69-78.

ANN, D. (2009). *Needs for Information and Concerns of Parents of Gifted Children in Four Canadian Provinces* (tesis docto-

ral). Simon Fraser University, British Columbia, Canadá.

BORGES, Á., HERNÁNDEZ, C. & RODRÍGUEZ, E. (2006). Comportamientos parentales en familias con superdotados. *Faísca*, 11 (13), 48-58.

BORGES, A., NIETO, I., MORENO, C. y LÓPEZ-AYMES, G. (2016). Medida de la efectividad del Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC): expectativas del programa para padres en las ediciones de España y México. *Talincrea*, 3 (1): 32-45.

CASTELLANOS, D., BAZÁN, A., FERRARI, A. y HERNÁNDEZ, C. (2015). Apoyo familiar en escolares de alta capacidad intelectual de diferentes contextos socioeducativos. *Revista de Psicología*, 33 (2), 299-332.

DAGLIOGLU, H. E. & SUVEREN, S. (2013). The Role of Teacher and Family Opinions in Identifying Gifted Kindergarten Children and the Consistence of These Views with Children's Actual Performance. *Educational Sciences: Theory And Practice*, 13(1), 444-453.

ELICES, J., PALAZUELO, M. y DEL CAÑO, M. (2015). SICO Nivel 1, Madrid: CEPE.

GÓMEZ, M. A. & VALADEZ, M. (2010). Relaciones de la familia y de hijo/a con superdotación intelectual. *Faísca*, 15 (17), 67-85.

GÜLSAH, A. & NILGÜN, E. (2014). The Effects of the SENG Parent Education Model on Parents and Gifted Children. *Education and Science*, 39 (175), 1-13.

GÜRLEN, E., YURTÇU, M. & TURAN, S. (2017). A Study on Determining the Needs of Gifted Individuals Based on Parental Views. *Journal of Education Culture and Society*, 8 (2), 193-207. <https://doi.org/https://doi.org/10.15503/jecs20172.193.207>

HIDALGO, M. V., JIMÉNEZ, L., LÓPEZ-VERDUGO, I., LORENCE, B. & SÁNCHEZ, J. (2016). Family Education and Support Program for Families at Psychosocial Risk: The Role of Implementation Process. *Psychosocial Intervention*, 25 (2), 79-85.

KIM, S. & HILL, N. E. (2015). Including Fathers in the Picture: A Meta-Analysis of Parental Involvement and Students Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107 (4), 919-934.

KOSHY, V., PORTMAN, C. & BROWN, J. (2013). Parenting 'Gifted and Talented' children in Urban Areas: Parents Voices. *Gifted Education International Journals*, 33(1), 1-15.

LEANA-TASCILAR, M., OZYAPRAK, M., YILMAZ, O. (2016). An Online Training Program for Gifted Children's Parents in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 147-164.

LÓPEZ, G., ROGER, S. & DURÁN, G. G. (2014). Families of Gifted Children and Counseling Program: A Descriptive Study in Morelos, México. *Journal of Curriculum and Teaching*, 3(1), 54-62.

MARTÍNEZ, M. (2012). Pautas de orientación a padres de niños(as) con altas capacidades. En M.D. VALADEZ, J. BETANCOURT y A. ZAVALA. *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes*. 2da. Edición. (cap. 17, 353-374).

- MARTÍNEZ, R., RODRÍGUEZ, B., ÁLVAREZ, L. & BECEDÓNIZ, C. (2016). Evidence in Promoting Positive Parenting Through the Program-Guide to Develop Emotional Competences. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 111-117.
- MORAWSKA, A. & SANDERS, M. (2009). An Evaluation of a Behavioural Parenting Intervention for Parents of Gifted Children. *Behaviour Research and Therapy*, 47 (6), 463-470.
- NECHAR, E., SÁNCHEZ, P. A. & VALDÉS, Á. A. (2016). Desarrollo de un programa de orientación con padres de estudiantes sobresalientes. En M. VALADEZ, G. LÓPEZ, Á. BORGES, J. BETANCOURT & R. ZAMBRANO (Eds.), *Programas de intervención para niños con altas capacidades y su evaluación* (119-126). México: El manual moderno.
- OLSZEWSKI-KUBILIUS, P., LEE, S. & THOMSON, D. (2014). Family Environment and Social Development in Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 58(3) 199-216.
- PÉREZ, L., DOMÍNGUEZ, P. & LÓPEZ, C. (2006). La influencia familiar en el desarrollo de la superdotación. En L. PÉREZ (Ed.), *Alumnos con capacidad superior* (373-391). España: Editorial síntesis.
- RODRIGUEZ-NAVEIRAS, E., DÍAZ, M., RODRÍGUEZ, M., BORGES, A. y VALADEZ, M.D. (2015). *Programa integral para altas capacidades*. Descubriéndonos. México: El manual moderno.
- SUÁREZ, A., BYRNE, S. & RODRIGO, M. J. (2016). Validación de la Escala de Apoyo Parental Online (EAPO). *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3 (1), 36-43.
- VALADEZ, M. D., PÉREZ, L. y BELTRÁN, J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faisca*, 17(15), 2-17.
- VALADEZ, M.D., VALDES, A., WENDLANDT, T., REYES, A., ZAMBRANO, R. y NAVARRO, J. (2015). Differences in Achievement Motivation and Academic and Social Self-Concept in Gifted Students of Higher Education. *Journal of Curriculum and Teaching*, 1 (4), 83-90.
- VALDÉS, Á. A., URÍAS MURRIETA, M. & ITO BARRERAS, M. (2012). Necesidades de orientación de padres de estudiantes de telesecundaria. (Spanish). *Revista Mexicana De Orientación Educativa*, 9 (23), 30-35.
- WEBER, C. & STANLEY, L. (2012). Educating Parents of Gifted Children: Designing Effective Workshops for Changing Parent Perceptions. *Gifted Child Today*, 35 (2), 128-136.
- WENDLANDT, T., VALDÉS, Á. A., MADRID, E., TÁNORI, J. & ESTÉVEZ, E. (2016). Desarrollo de una escala para medir la participación de los padres en la promoción de la convivencia escolar. En J. VERA & A. VALDÉS, (Eds.). *La violencia escolar en México. Temas y perspectivas de abordaje*. (pp.127-137). México: CLAVE.

Empacar sueños. Calidad de vida en personas adultas mayores empacadoras voluntarias de tiendas de autoservicio de Morelia

ADRIANA MARCELA MEZA-CALLEJA,¹ JÚPITER RAMOS-ESQUIVEL²



Resumen

En este estudio se examina la calidad de vida en personas adultas mayores, específicamente aquellas que laboran como empacadores voluntarios en tiendas de autoservicio (PAMEV). El objetivo del estudio fue identificar la calidad de vida y el sentido del trabajo de este grupo de personas, para ello se utilizó un diseño metodológico mixto con un diseño transversal descriptivo. Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario sobre calidad de vida (Fernández-Ballesteros y Zamarrón, 2007), una encuesta sobre el sentido del trabajo en personas adultas mayores (Meza, 2015), una técnica de asociación libre y entrevistas a profundidad. La muestra estuvo conformada por 116 PAMEV mayores de 60 años o más, de 22 tiendas de autoservicio de Morelia, Michoacán. El muestreo fue intencional, solamente se aplicaron los instrumentos en las tiendas que dieron autorización para ello. Los criterios de inclusión fueron la edad (60 años o más), ser empacador voluntario en alguna tienda de autoservicio, acceder a participar en el estudio y contar con autorización de la empresa. La aplicación se realizó mediante consentimiento informado. Los resultados muestran que las personas mayores se sienten satisfechas con su estado de salud y su calidad de vida. Además, se describen los perfiles de las personas mayores empacadoras y las razones para realizar esta actividad.

Palabras clave: Calidad de vida, Empacadores Voluntarios, Trabajo, Envejecimiento.

Packing dreams. Quality of Life in Elderly People Voluntary Packers of Self-service Stores in Morelia, Mexico

Abstract

This study examines the quality of life in elderly people who work as voluntary packers in self-service stores to identify their quality of life and their sense of work. To this end, a mixed methodological design with a descriptive transversal design was used. The instruments used were a quality of life questionnaire (Fernández-Ballesteros and Zamarrón, 2007), a survey on the meaning of work in older adults (Meza, 2015), a free association technique and in-depth interviews. The sample consisted of 116 people over 60 years of age or more, from 22 self-service stores in Morelia, Mexico. The sampling was intentional, only the instruments were applied in the stores that gave authorization. The criteria for inclusion were age (60 years or more), being a volunteer packer in a self-service store, access to participate in the study and having authorization from the company. The application was made through informed consent. The results show that older people feel satisfied with their state of health and their quality of life. In addition, the profiles of the elderly packers and the reasons for carrying out this activity are described.

Key words: Quality of life, Volunteer Packers, Work, Aging.

Recibido: 4 de julio de 2018
Aceptado: 5 de septiembre de 2018
Declarado sin conflicto de interés

- 1 Profesora investigadora de tiempo completo. Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia, Michoacán. adimeza@yahoo.com.mx
- 2 Profesor investigador de tiempo completo. Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia, Michoacán. mine888mine@yahoo.com.mx

Introducción

El estudio de la calidad de vida (CV) en personas adultas mayores ha ido en aumento en las últimas décadas, tanto desde sus condiciones objetivas (salud, habilidades funcionales, etc.) como en sus aspectos subjetivos (satisfacción, autoevaluación, etc.) motivados quizás por reconocer las condiciones de salud y de vida de las personas adultas mayores (PAM), así como para identificar la manera en cómo perciben su salud y otros aspectos claves en sus vidas. Empero, se requiere profundizar sobre la relación que existe entre la calidad y otras dimensiones de la vida de las PAM como, por ejemplo, el trabajo. En México, las PAM que continúan trabajando constituyen el 33.8%, de las cuales un 19.31% trabajan de manera independiente o por cuenta propia (ENOE I, 2017). Además, la pobreza y la falta de oportunidades de desarrollo o de ingreso económico, puede ser un factor que motive a que las PAM consideren buscar un empleo, como también las condiciones de salud y de vida que experimentan en la vejez (Paz 2010; Meza 2015). Por ello, el presente trabajo busca explorar la calidad de vida de las personas adultas mayores empacadoras voluntarias de tiendas de autoservicio y supermercado (PAMEV) para explorar de forma general los perfiles y características de las personas que realizan esta actividad. El objetivo del estudio fue identificar el sentido del trabajo y las condiciones de vida de las personas adultas mayores empacadores voluntarios de tiendas de autoservicio.¹ Se partió del supuesto de que las PAMEV cuentan con una calidad de vida satisfactoria que les permite realizar la actividad. Además, se consideró la idea de que este trabajo les permite tener mayor integración social y mayor satisfacción con su calidad de vida. Los resultados muestran que las PAMEV perciben un buen estado de salud y una buena satisfacción con su vida. Además, se exploran las condiciones del trabajo y los perfiles de las personas que realizan esta actividad.

La perspectiva teórica: calidad de vida, trabajo y envejecimiento

Sobre la calidad de vida

La definición de la CV podría situarse en torno a las condiciones que presentan algunos aspectos de la vida de las personas que son claves para mostrar un cierto grado de bienestar tanto a nivel material como subjetivo. Especialmente, se subraya en varias defini-

ciones el papel que tiene la percepción de las personas sobre tales aspectos, los cuales pueden expresarse por medio de la satisfacción que pueden experimentar sobre la manera en cómo viven o experimentan diversas condiciones de la vida como la salud, la vivienda, el ingreso económico, el apoyo social, entre otros. Resulta relevante en este caso considerar la satisfacción experimentada por la persona ante sus condiciones vitales que se expresan mediante una combinación de componentes objetivos y subjetivos o, mejor dicho, al percibir una mejora de las condiciones personales de vida y al sentir satisfacción sobre las mismas. En ese sentido, autoras como Fernández-Ballesteros y Zamarrón (2007) han señalado que la CV debe entenderse como un concepto multidimensional que involucra diversos aspectos de la vida de las personas, que incluye tanto condiciones socioambientales como aspectos personales (Fernández-Ballesteros y Zamarrón, 2007).

Además de pensar la CV como un concepto multidimensional, también debe considerarse como un concepto cuyo análisis involucra dos ejes fundamentales: en primer lugar, los aspectos objetivos, que refieren a las condiciones de la vida de una persona que pueden examinarse o medirse en elementos o contenidos concretos u observables (estado de salud, condiciones de la vivienda, ingreso económico, actividades productivas, etc.); un segundo eje que gira sobre los aspectos subjetivos de la CV, que se centra en la percepción y valoración que hacen las personas sobre tales aspectos o condiciones objetivas. Particularmente, hablar de la CV desde estos dos ejes es clave para la perspectiva en la que se sustenta el presente trabajo, dado que se considera fundamental el punto de vista de las PAM sobre los aspectos más importantes de su vida.

En ese mismo sentido, Ardila señala que la CV es “un estado de satisfacción general, derivado de la realización de las potencialidades de la persona. Posee aspectos subjetivos y aspectos objetivos. Es una sensación subjetiva de bienestar físico, psicológico y social” (Ardila, 2003:163). Del mismo modo, la Organización Mundial de la Salud (OMS) (1996) ha propuesto una definición de CV en la cual se le define como la “percepción de un individuo de su situación en la vida, dentro del contexto cultural y de valores en que vive, relacionado con sus objetivos, expectativas, valores e intereses”. Del mismo modo, la OMS reconoce desde hace más de dos décadas el papel de los aspectos subjetivos (percepciones, significados) que las personas atribuyen o asocian a los aspectos obje-

tivos de la CV (salud, ingreso, etc.), por lo que se resalta que, más que analizar las condiciones objetivas y materiales de vida, habrá que examinar el grado de satisfacción que las personas tienen sobre tales condiciones. Este tipo de planteamientos han motivado a no limitar la perspectiva sobre la CV a la medición de las condiciones materiales con las que cuentan las personas en su vida.

Por otro lado, es necesario enfatizar también en las particularidades que tiene el estudio de la CV en las PAM, puesto que diversos autores han señalado que la experiencia de este grupo social ante aspectos como la salud, el ingreso económico o la actividad no es la misma que las de otros grupos de edad (Stewart y King, 1994; Yanguas, 2006; Fernández-Ballesteros y Zamarrón, 2007; Bowling, 2007). Dado que las posibilidades de contar con ciertos recursos y condiciones de vida pueden variar con la edad, también se esperaría una diferencia en la percepción de las PAM sobre los aspectos objetivos de la CV tanto como también presentar diferencias en el grado de satisfacción. Algunos estudios han analizado los aspectos subjetivos de la CV en las PAM y han dado importancia a la manera en cómo generan percepciones sobre los aspectos objetivos. Estudios como los realizados por Corrales, Tardón y Cueto (2000); Xavier, F. *et al.* (2003); Bowling (2005); González-Celis y Padilla (2006); Vera (2007); Cantarero, Potter y Leach (2007); Galli (2008); Peña *et al.* (2009); González-Celis (2010); Millán (2011); Vargas (2011); Meza y Ramos (2012); Low, Molzahn y Kalfoss (2014), entre otros, han estudiado en diversos espacios y contextos la CV en personas mayores tomando en cuenta tanto sus aspectos objetivos como subjetivos.

Si bien no se puede diferenciar claramente cómo las PAM pueden presentar particularidades al momento de analizar la CV y sus componentes o áreas, si es posible ubicar ciertos factores psicosociales que influyen en la relación que guardan los aspectos objetivos y subjetivos. De ahí que es necesario abordar la CV considerando la posibilidad de que las PAM experimenten otro tipo de condiciones y su valoración en este momento de la vida. Así, para el presente estudio, se retomaron los aportes realizados por Fernández-Ballesteros y Zamarrón sobre el concepto de CV que se traduce en 9 componentes o áreas de la vida de las PAM a considerar. Para estas autoras, la CV en las PAM se compone de aspectos como el estado de salud físico y psíquico, las habilidades funcionales, la integración social, las actividades que realizan en el tiempo de ocio (libre), las actividades productivas, la

actividad física, la calidad ambiental, la satisfacción con la vida, así como la valoración que hace la persona sobre su CV. Esta aproximación busca incorporar aspectos objetivos (salud, integración social, habilidades funcionales, etc.) y aspectos subjetivos (satisfacción con la vida y la salud, valoración sobre la CV, valoración de la integración social, etc.) y que, a pesar de algunas limitaciones, se acerca a una definición integradora.

Sobre la vejez y su definición

Para el presente estudio, se recuperó una perspectiva sobre la vejez y el envejecimiento como una experiencia social e históricamente compartida. De igual forma, se reconocen los diferentes y diversos cambios físicos y psicológicos que ocurren en el proceso de envejecimiento, pero que son situados en relación con los diversos procesos sociales y culturales que les son propios. Desde nuestra perspectiva, tal como la hemos planteado en otros estudios, la vejez se constituye primordialmente por su significado social y, con ello se plantea, que la vejez resulta de la experiencia intersubjetiva de las PAM ante el envejecimiento, que involucra un sentido para su actuar y para su experiencia de vida. Tanto los cambios físicos como los psicológicos y sociales, toman sentido en el envejecimiento en la medida en que las personas que lo viven configuran lo configuran a partir de concepciones sociales sobre la salud, la enfermedad, la funcionalidad y el papel de las PAM en un contexto social específico. Así, en años recientes, se ha puesto mayor énfasis a los aspectos psicosociales del envejecimiento (Víctor, 1994, 2005; Brown 1996; Ramos 2009; Huenchuan 2011; Meza 2015; Ramos, Meza y Flores 2016). Los aspectos psicosociales del envejecimiento nos remiten, de una u otra forma, a la experiencia intersubjetiva de las PAM, que no se define solamente por su experiencia en lo individual, también recupera su punto de vista y experiencia como colectivo o grupo social.

De este modo, se considera a la vejez y el proceso de envejecimiento, con todo lo que conlleva, como producciones sociales que incorporan los cambios sociales, psicológicos y fisiológicos que las personas experimentan individualmente pero que se configuran en la vida social. Analizar a la vejez conlleva atender a las diversas *formas de envejecer*, así como a las diversas *formas de significar la vejez* que surgen de relaciones históricas y de los significados socialmente compartidos (Víctor 1994, 2005; Gergen y Gergen, 2000; Ramos, 2009; Meza, 2015).

Hablar entonces de calidad de vida o del trabajo en el envejecimiento, nos lleva a considerar tres aspectos claves: 1) que las condiciones que las PAM pueden presentar en relación con ambos aspectos de sus vidas deben observarse tanto objetiva como subjetivamente. Si se quiere examinar la experiencia de las personas mayores ante estas situaciones, habrá que considerar un mínimo acercamiento a la valoración o percepción que configuran sobre estos aspectos; 2) Por ello, examinar las particularidades de la experiencia de las PAM en relación con el proceso de envejecimiento, lo que permitiría comprender que el envejecimiento puede jugar un papel central en la manera en cómo se viven diversas situaciones en la vida social; 3) En consecuencia, debe hablarse de la vejez y del envejecimiento necesariamente en estrecha relación con un contexto social específico y en interacción constante con aspectos como la condición social, las relaciones de clase y de género. No será la misma experiencia de las PAM cuando su propia condición les influye para configurar una experiencia distinta a las de otras personas mayores y otros grupos sociales.

En este orden de ideas, la investigación se planteó con el fin de explorar la CV de las PAM que se mantienen trabajando, al recuperar la experiencia de las personas que laboran como empacadoras voluntarias en tiendas de autoservicio. En cierto sentido, se parte de la idea de que existe una experiencia distinta en las PAM que realizan esta actividad en esta edad y los aspectos que configuran su CV. Es así que, podría tomarse en cuenta la relación entre el mantenerse activos trabajando con gozar posiblemente de un mejor estado de salud o una mayor integración social, que puedan generar una mayor satisfacción con su salud o las relaciones sociales, por citar un ejemplo.

Sobre la relación entre el trabajo y la CV en PAM

El abordaje de la experiencia de las personas adultas mayores que continúan trabajando ha tenido un lento desarrollo en las ciencias sociales y en las ciencias de la salud. Aunque se trata de una experiencia que puede ser analizada tanto por el sentido que tiene para las PAM como por el impacto que puede tener en su calidad de vida, ha sido poco el interés de estudiar la relación entre envejecimiento y trabajo. De ahí que, en este caso, estudiar el impacto del trabajo en el envejecimiento mediante la incorporación de las personas adultas mayores (PAM), posiblemente en empleos informales, muestra las razones que motivan a emplearse en esta edad como también el impacto

que puede tener en la sobrevivencia, autonomía, salud o autopercepción de este grupo social. Como se ha observado en algunos estudios que han explorado este tema, se sabe que las PAM se incorporan al empleo ante la falta de oportunidades para vivir un envejecimiento pleno y saludable, así como por buscar mantenerse activas con el trabajo o lograr cierto reconocimiento social (Meza, 2015). Dadas las condiciones del envejecimiento poblacional en México, es muy posible que las PAM busquen tener mayor presencia en el ámbito laboral al no contar con un ingreso económico propio y suficiente que les permita satisfacer de manera plena sus necesidades personales (Meza, 2015).

Por otro lado, también hay que reconocer que las PAM que buscan trabajar o se interesan en ingresar al ámbito laboral, difícilmente encuentran oportunidades de empleo dirigidas a su grupo social o que contemplen sus necesidades e intereses. Por tales motivos, es común encontrarlas en empleos precarios, inseguros, sin adecuadas condiciones para su edad o, incluso, que trabajen sin sueldo alguno. La actividad de empacar productos puede ser considerada actualmente una de las pocas oportunidades de empleo ofertado a las PAM, a pesar de tratarse de un empleo precario e informal, lo cual es una condición recurrente en los empleos a los que pueden acceder en muchos países de América Latina (Paz, 2010).

Pensar en las PAM que laboran en condiciones precarias, es decir, sin contar con las garantías y beneficios mínimos tales como un contrato laboral, un salario fijo y estable, actividades claramente definidas, un espacio fijo de trabajo, entre otros (Neffa, 2010), también debe tomar en cuenta el impacto que puede tener en sus vidas, al no contar con tales condiciones y, con ello, enfrentar la desprotección ante riesgos sociales y de salud.²

Si las PAM se incorporan al trabajo, y más si esto ocurre en la informalidad, habrá que pensar sobre el impacto del trabajo en su calidad de vida, en su estado de salud así como en la forma en cómo influye en sus expectativas de vida. El tema de la satisfacción personal o el del sentido del trabajo tendrán mayor relevancia al analizar la experiencia de vida de las personas mayores que laboran en condiciones precarias.

Sobre las PAM empacadoras voluntarias

El estudio del trabajo de empacadores y empacadoras presenta algunas dificultades, puesto que no es una actividad que fácilmente pueda ser considerada

como un empleo, debido a que no cumple algunas características necesarias para ello, especialmente, que exista una relación laboral reconocida entre las PAMEV y las empresas para las que realizan la actividad. Más difícil resulta definir la actividad de empacar y organizar productos en las tiendas de autoservicio y supermercados por parte de las personas mayores cuando las empresas y el Estado la definen como una acción voluntaria y no como una actividad laboral o productiva. A pesar de que el Estado promueve la participación de las PAM en esta actividad como un mecanismo de obtener un ingreso económico y un empleo, formalmente no es reconocida como tal, por lo que tampoco puede definirse claramente como un empleo informal.

Sin embargo, las PAMEV empacan los productos dentro de las instalaciones de las empresas y son incorporadas a las políticas de atención y servicio que se ofrecen en las tiendas, cuentan con horarios y jornadas definidas por la empresa bajo la supervisión del personal y perciben un ingreso económico por realizarla, lo que nos lleva a considerarla como un empleo, aunque en condiciones de informalidad. Además, las PAMEV están presentes de forma abierta en las tiendas y trabajan a la vista de quienes acuden a comprar sus productos, lo que nos lleva a pensar que es una actividad *invisibilizada*, que cumple con las condiciones de los empleos atípicos (De la Garza, 2011).

En esta investigación entendemos por personas adultas mayores empacadoras voluntarias (PAMEV) como: "Aquellas personas mayores de 60 años que se dedican a empacar, envolver, organizar y trasladar de manera voluntaria los productos adquiridos por clientes de las tiendas de autoservicio, supermercados, tiendas de conveniencia y abarroteras con permiso o autorización de las empresas y con el fin de complementar los servicios que estas ofrecen a sus clientes. Esta actividad se realiza de forma voluntaria y sin contrato de por medio, sin un ingreso fijo y sin beneficios para la persona, lo que la sitúa como una actividad informal, la que es realizada generalmente en empresas privadas de cadenas locales, regionales, nacionales y transnacionales que ofrecen este tipo de servicios. En el caso de las personas mayores, esta actividad puede involucrar algunos riesgos para su salud o su estado emocional o afectaciones resultado de su condición social (Meza y Ramos, 2018:162).

La experiencia de las PAMEV ante su actividad presenta otras particularidades, tales como la edad, el estado de salud y funcionalidad de la persona, el contar con una pensión o jubilación, el contar con redes

de apoyo familiar o social, las diferencias de género que plantea la actividad, entre otros. A su vez, el trabajo de las PAMEV está relacionado con las condiciones sociales que llevan a las empresas de autoservicio, supermercados, de conveniencia y abarroteras a incorporarles a las tiendas para empacar los productos adquiridos por sus clientes.

La presencia de las PAMEV en las tiendas se relaciona posiblemente con el hecho de que las empresas buscan promover cierta imagen ante la clientela y cumplir con criterios empresariales de responsabilidad social y ética.³ Sin embargo, parece que no existe una reflexión a profundidad sobre las implicaciones que tiene involucrar a las personas mayores como empacadoras en las tiendas y tampoco que reconozcan plenamente el impacto que tiene en sus condiciones de vida. Aun así, y más allá de las condiciones precarias e informales de este trabajo, las empresas aparecen como benefactoras de las PAMEV, con una imagen favorable, al ofrecerles una alternativa de "empleo" e ingreso. De ahí que en esta investigación se ha de considerar que la actividad de empacar productos en las tiendas por parte de las personas mayores es un trabajo informal y precario. En la actualidad, se estima que alrededor de 28 mil personas adultas mayores realizan esta actividad en México, cifra que ha ido en aumento en los últimos años (Gómez Mena, 2018).

Método

El estudio contempló un diseño metodológico que incluía tres ejes de análisis: en primer lugar, la descripción de los componentes de la calidad de vida de las PAMEV así como la percepción que tienen de la misma; un segundo eje, se diseñó para examinar las condiciones del trabajo de empacar productos y describir los perfiles de las PAM que realizan esta actividad; el tercer eje de análisis, consistió en identificar el sentido del trabajo que atribuyen a esta actividad así como su relación con su experiencia social sobre la vejez.

El diseño tuvo una metodología, tanto cuantitativa como cualitativa, con una predominancia de esta última. Fue un estudio de tipo transversal descriptivo que contempló dos fases para su aplicación. En la primera fase, se identificaron las condiciones de vida y la dinámica laboral de las PAMEV; en la segunda fase, se exploró el sentido del trabajo y su relación con la vejez desde la experiencia de las personas mayores. Los instrumentos utilizados para la investigación fue-

ron el Cuestionario Breve sobre Calidad de Vida en personas adultas mayores (CUBRECAVI) de Fernández y Zamarrón (1997) en su versión adaptada por Arias, Fernández-Ballesteros, Santacreu y Ruvalcaba (2011) con el que se evaluaron 8 componentes de la CV, que son salud física y psíquica, integración social, habilidades funcionales, actividad y ocio, actividades productivas, calidad ambiental, satisfacción con la vida y servicios sociales y de salud. Además, explora la valoración sobre la CV.

Para explorar el sentido del trabajo se aplicó una encuesta, así como una técnica de asociación libre y entrevistas a profundidad. En el caso del cuestionario de calidad de vida, del sentido del trabajo y de asociación libre se aplicaron a 116 PAMEV de 22 tiendas de autoservicio y supermercados de la ciudad de Morelia, México. Las entrevistas a profundidad se aplicaron a 20 PAMEV seleccionadas de las diferentes tiendas estudiadas.

El diseño muestral fue de tipo intencional, debido a las dificultades para acceder a las PAMEV ya que en algunas de las tiendas no se permitió el acceso por parte del personal de la empresa. Por estos motivos, la aplicación de los instrumentos fue solamente en las tiendas y empresas que lo autorizaron, al igual que solamente con las personas que accedieron a participar en el estudio. Los criterios de inclusión fueron la edad (60 años o más), ser empacador voluntario en alguna tienda de autoservicio, acceder a participar en el estudio y contar con autorización de la empresa.

El análisis de la información obtenida en el estudio se llevó a cabo en dos etapas: en la primera, la información obtenida en el cuestionario y la encuesta fue analizada de forma descriptiva. En la segunda, se integró la metodología analítica de la teoría fundamentada (Grounded Theory) y del análisis de contenido con un enfoque cualitativo para analizar la información obtenida en las entrevistas, las técnicas de asociación libre y la encuesta de sentido del trabajo. En el presente artículo, se presentan los resultados obtenidos en el cuestionario sobre CV (CUBRECAVI) así como información relacionada a las condiciones laborales de las PAMEV.

Para la aplicación de los instrumentos, se elaboró una carta de consentimiento informado, además de que la aplicación se realizó en total confidencialidad y con respeto a la información e integridad de las personas mayores participantes. También se respetó la confidencialidad de la información relacionada con las políticas y normativas de las tiendas o empresas involucradas. En el presente trabajo, se omiten por

ello datos e información específica de las tiendas y empresas involucradas en el estudio por respeto al anonimato.

Resultados

Perfiles sociodemográficos de las PAMEV

En primer lugar, el estudio permitió identificar algunas características sociodemográficas de las, así como elementos para reconocer los perfiles de las personas que participan en esta actividad. De las 116 PAMEV entrevistadas, 60 fueron mujeres (51.7%) y 56 fueron hombres (48.3%). Respecto de las edades de quienes participaron, el mayor porcentaje se situó entre los 60 y 74 años (88.8%) y de 75 años o más (11.2%). Esto es relevante, porque concuerda con ciertos criterios que definen algunas tiendas para desempeñarse en la actividad que, en el caso de la edad, algunas empresas (cadenas comerciales nacionales) establecen un máximo 75 años para desempeñarse como PAMEV. En cuanto a la situación conyugal, la mitad refirió tener pareja.

El nivel educativo reportado por las PAMEV se situó en el nivel de escolaridad primaria (48.3%), porcentaje que fue más alto en mujeres con 52.3%. El nivel de escolaridad de secundaria apareció en segundo lugar (19%), con mayor presencia de hombres (21.4%), sobresale que aparecieron casos con estudios de licenciatura (9.5%) y con bachillerato o carrera técnica (12.9%). En total, con estudios medios y superiores el porcentaje llega al 22.4%, que es más alto que el de nivel secundaria.

Jubilación y acceso a una pensión

De las PAMEV que participaron en el estudio, un 36.5% refiere ser jubilado o jubilada y quienes reportaron contar con una pensión económica fueron un 50.9%. Los resultados muestran que la principal fuente referida para obtener este beneficio fue por un empleo previo con un 42.2% del total. Los ingresos que obtienen de la pensión son variados y en algunos casos describieron que son menores a 2000 pesos mensuales (18.3%). Quienes describieron ingresos mayores por pensión, se situaron entre los 2000 y 3500 pesos (24.3%), siendo un porcentaje menor quienes reciben una cantidad mayor (10.4%).

Perfil sociolaboral

Las PAMEV tienen perfiles particulares, de los cuales se obtuvieron algunos datos interesantes. En este caso, solamente se enuncian algunos que pueden

estar mayormente relacionados con su condición social y calidad de vida. Por ejemplo, el 66.4% señaló haber tenido seguridad social en un empleo anterior, aspecto que es relevante porque puede ser un requisito para algunas empresas el que puedan contar con seguridad social (servicio médico) para ingresar a "laborar" como empacadores o empacadoras para que en caso de algún accidente la PAM tenga acceso a una institución de salud por cuenta propia.

El 62.1% de las PAMEV señalaron que el ingreso económico que obtienen del trabajo de empacar productos en las tiendas les alcanza para sus gastos más necesarios, mientras que el 37.9% describió que no le era suficiente lo que gana, por lo que tenían que recurrir a otros ingresos. Aunado a esto, el 33.6% señaló recibir ayudas económicas, que provienen del gobierno y de la familia (15.5% y 10.3% respectivamente), en la mayoría de los casos. En el mismo sentido, el 54% describió que cuando requiere de atención médica por algún problema de salud se atiende en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) que es el servicio que se obtiene a través de una pensión o como una prestación por el trabajo. En segundo lugar, fue señalado el Seguro Popular como medio de atención médica (23.3%). Los servicios médicos privados (consultorios y farmacias) fueron señalados por un 12.9%.

Sobre el gasto que destinan mensualmente para solventar sus alimentos, el 86.7% refirió destinar una cantidad para tal fin. El 18.6% señaló destinar menos de 1000 pesos al mes, mientras que el 41.6% resaltó gastar hasta 2000 pesos al mes en este rubro. El 45.1% reportó destinar más de 2000 pesos al mes para gastos de alimentación.

Además, un gasto que sobresale fue el de ayudar a familiares económicamente. El 31% de las personas mayores señaló que ayuda económicamente a algún familiar, cuyas razones fueron: por enfermedad (7.8%) o porque los familiares necesitan el apoyo económico (13.7%). El 25% señaló apoyarles con una cantidad menor a los 1000 pesos y sobre la frecuencia en que pueden proveer este tipo de apoyos, el 16.4% señaló que el apoyo que brindaban era frecuente (semanal, mensual o cada 3 meses), mientras que un 7.8% describió que apoyaban a sus familiares solamente en algunas ocasiones.

Por último, se indagó si consideraban contar con alguna persona que pudiera hacerse cargo de sus gastos en caso de no poder continuar trabajando. Para ello, el 42.2% señaló que no creía que alguien pudiera solventar sus gastos de no continuar trabajando. Quienes afirmaron contar con alguien que les apoya-

ra, refirieron principalmente a sus hijos e hijas (40.5%) y después a la pareja (7.7%).

Condiciones del trabajo

La mayor parte de las PAMEV señalaron que dedican alrededor de 6 días a la semana para trabajar en las tiendas (79.3%) y hubo algunos casos que señalaron destinar los 7 días de la semana (12.1%, 14 casos). En cuanto a las horas que trabajan a la semana, el porcentaje más alto se situó alrededor de las 24 horas. En rangos de horas, el 19.8% señaló dedicar menos de 20 horas a la semana, mientras que el 75% señaló dedicar entre 20 y 39 horas semanales. El 25% afirmó tener que doblar turnos en las tiendas, especialmente en los días de mayor afluencia de clientes o en temporadas de altas ventas.

De las razones para ser PAMEV: el sentido de la actividad

Sobre los motivos para ingresar a esta actividad, fue la necesidad económica la principal razón para ingresar (39.1%) y el no lograr encontrar otra fuente de empleo apareció en segundo lugar (26.1%). El ingreso que pueden obtener por la actividad oscila entre los 40 y los 400 pesos por día, sin embargo, el 49.1% señaló que gana 100 pesos o menos al día, el 43.1% señaló ganar entre 110 a 200 pesos y el 7.8% señaló ganar entre 250 y 400 pesos al día. El 41.4% señaló que comparte el ingreso que obtiene del trabajo, principalmente con su pareja (16.4%) y su familia (10.3%).

Por otro lado, el 94% consideró que este es un buen empleo y un buen espacio para trabajar. La razón principal mencionada fue porque les hace sentir útiles en esta edad (43.9%). Además, al preguntarles hasta cuando les gustaría realizar la actividad, la mayoría resaltó que hasta que pudiera realizarla (más del 67.3%). La principal razón para permanecer fue porque disfrutaban el trabajo y por el ingreso que les puede proveer.

Un acercamiento a la calidad de vida en las PAMEV

Salud física y psíquica

Se les preguntó si padecían una serie de síntomas físicos en el último mes. Los que aparecieron con mayor presencia fueron: levantarse a orinar por las noches (49.1%), llorar con facilidad (25% algunas veces), cansancio sin razón aparente (27.6%) y tos, catarro o gripe (27.6%). De manera global el 89.7% afirmó nunca haber padecido alguno de los síntomas referidos y reportan que la enfermedad que más pade-

cen es hipertensión (17.2%). La diabetes aparece con un 7.8%. Sobresale el dolor de huesos que presenta 8.6%, en una actividad donde las personas permanecen de pie por períodos prolongados.

Se puede decir que las PAMEV presentan una buena salud física. El 47.4% señaló que se siente muy satisfecho con su estado de salud y un 35.3% señaló que se sentía bastante satisfecho. Solamente hubo 3 casos (2.6%) que señalaron estar nada satisfechos con su estado de salud. En cuanto a la salud psíquica, se les preguntó a las PAMEV la presencia de algunos síntomas como si se ha sentido deprimido, triste o indefenso en el último mes. Los resultados mostraron que un 66.4% reporta haber padecido este síntoma, de los cuáles un 31.9% resaltó haberlo padecido algunas veces en el último mes. Los problemas de memoria o el sentirse desorientado, también estuvieron presentes. El 56% señaló no haber padecido alguno de los síntomas psíquicos, el resto mencionó haberlos padecido en alguna medida (casi nunca, a veces o muchas veces). Los resultados muestran una mayor presencia de síntomas psíquicos que físicos, que complementa su percepción de tener un buen estado de salud física.

Integración social

Al examinar la integración social de las PAMEV, se encontró que el 74.1% refirió sentirse satisfecho con las personas con las que vive. En cuanto a la convivencia que tiene con hijas e hijos, un 29.3% señaló convivir con sus familiares al menos una vez a la semana y un 25% señaló convivir con sus hijos e hijas todos o casi todos los días. Fue alto también el porcentaje que señaló convivir menos de una vez al mes (22.4%). En relación con la convivencia con nietos o nietas que no viven con las ellas, señalaron también una convivencia frecuente, con 25.9% al menos una vez a la semana y un 24.1% todos o casi todos los días de la semana. Sobre la convivencia que mantienen con otros familiares que no viven con ellas en casa, aparece menos frecuente, con un 50% que señaló menos de una vez al mes. En el caso de vecinos, un 31.9% señaló convivir todos o casi todos los días y un 19% al menos una vez a la semana. Respecto a amistades que no eran vecinos o vecinas, reportaron una convivencia más baja, con 15.5% todos o casi todos los días y un 16.4% al menos una vez a la semana.

Satisfacción con las relaciones

En cuanto a la satisfacción con las personas con las que conviven el 48.3% señaló sentirse satisfecho con la pareja y solamente un 4.3 declaró sentir insa-

tisfacción. En el caso de sus hijos e hijas, el nivel de satisfacción fue alto, pues un 87.9% señaló sentirse satisfecho con la convivencia. En la convivencia con nietos de los dos sexos, la satisfacción fue de 77.6%. La satisfacción con la convivencia con otros familiares fue también alta, llegando al 78.4% y en el caso de vecinos y amigas o amigos no vecinos fue de 67.2% y 55.2% respectivamente.

Habilidades funcionales

Al examinar su percepción sobre la funcionalidad que tienen en la vida diaria, el 55.2% considera que puede valerse muy bien, y un 34.5% señaló que puede valerse bien. Un 10.3% de las personas señalaron que era regular su capacidad de valerse por sí mismas. Concretamente, el 96.6% señaló no tener dificultades para cuidar su aspecto físico todos los días, el 89.7% afirmó no tener dificultad para realizar sus tareas domésticas, un 83.6% señaló no tener dificultades para caminar y un 90.5% afirmó no tener dificultades para realizar tareas fuera de casa. Ello habla de que las PAMEV, señalan y perciben tener pocas dificultades para realizar sus actividades, y da cuenta de la capacidad de procurar su propio cuidado y con ello mantiene su nivel de independencia.

Actividad física

Al examinar el nivel de actividad física realizada durante el último año, el 77.6% señaló realizar actividad física, mientras que un 22.4% afirmó no realizar algún tipo de ejercicio. El 30.2% señaló realizar ejercicio ligero de manera regular de 1 a 2 horas a la semana (caminar, jardinería, deporte de baja intensidad).

Ocio y actividades productivas

En cuanto a las actividades productivas y de ocio, se les preguntó si realizaban actividades como leer, ir a espectáculos, realizar juegos de mesa, ver televisión, usar Internet, entre otras. Los resultados mostraron que las actividades mayormente realizadas en el tiempo libre es hacer mandados e ir de compras (78.4% en ambos casos). En segundo lugar, ver la televisión aparece también con un porcentaje alto (65.5%), una actividad que refieren hacerla frecuentemente, al igual que escuchar la radio, con un 49.1% que dijo hacerlo frecuentemente. Actividades como leer el periódico o asistir a un espectáculo fueron referidas como actividades ocasionales, al igual que el viajar o hacer excursiones. En total, 31% reportaron cuidar personas, niños o familiares, con un 13.8% que realiza esta actividad frecuentemente. El uso de Internet para chatear

o buscar información apareció con un 15.5% de personas que describieron hacerlo con mayor frecuencia. Sobre la satisfacción que tienen con la forma de ocupar su tiempo libre, los resultados mostraron que un 87.9% describieron sentirse satisfechos, porcentaje que es muy alto para el grupo.

Calidad ambiental

Sobre la calidad ambiental, las personas describieron sentirse satisfechas en general con las condiciones de su vivienda (95.7%). Un 79.3% afirmó estar satisfecho con el ruido y silencio en su vivienda (13.8% se mostró insatisfecho); sobre la temperatura, el 77.6% señaló estar satisfecho y con la iluminación fue un 90.5%. En otros aspectos como el orden y la limpieza, el mobiliario o las comodidades, el nivel de satisfacción se encontró por arriba del 80%. En ese sentido, se observó que el 92.2% resaltó estar satisfecho con las condiciones y características de su vivienda.

Satisfacción con la vida

Finalmente, se exploró la satisfacción sobre su vida en general. Así, el 58.6% de hombres y mujeres señaló estar bastante satisfecho, mientras que el 31.9% dijo estar muy satisfecho y el 7.8% señaló estar algo satisfechos con sus vidas. Solamente 2 casos describieron sentirse nada satisfechos con sus vidas.

Valoración de la calidad de vida

Finalmente, se les pidió que valoraran su CV, lo que mostró que un 59.5% valoró su propia calidad de vida como media y un 32.8% la valoró como alta y 7.8% como baja. Asimismo, se les pidió a las personas jerarquizar sobre qué aspectos de su calidad de vida consideraban más importantes. Las respuestas mostraron que tener buena salud fue el que consideró como más importante un mayor porcentaje (62.1%), seguido de mantener buenas relaciones familiares y sociales, donde el 14% la consideró en primer lugar de importancia. El mantenerse activos o activas apareció en tercer lugar.

Conclusiones

Como se observó en los resultados del estudio, las PAMEV tienen una percepción favorable sobre su salud y, en general, sobre su CV. Tal como se consideró al principio del estudio, requieren de contar con una buena CV (satisfactoria) para realizar la actividad y que también este trabajo les permite tener una mejor percepción sobre sus relaciones sociales y,

especialmente, sobre sus vidas. Al mostrar que el trabajo les permite obtener un ingreso económico propio, así como sentirse útiles y activos, constituyen elementos que pueden influir en las condiciones de vida de las PAM, especialmente, en su CV. Sin embargo, también es posible que el hecho de que busquen trabajar tenga como condición necesaria el que se puedan percibir con las habilidades funcionales necesarias para un buen desempeño de la actividad. A pesar de lo anterior, podemos aproximarnos a concluir que el trabajo, en este caso, les permite reafirmar las percepciones favorables sobre su salud y sus condiciones de vida al sentir que satisfacen necesidades materiales y psicosociales con la actividad de empa-car. El estudio ha mostrado más información que contribuye a pensar en ello.

Para finalizar, resaltamos la importancia de explorar este tipo de información en las PAM que continúan laborando, porque permite dilucidar tanto los perfiles como las condiciones de la actividad que realizan para tratar de hipotetizar sobre la relación entre el empleo y el procesos de envejecimiento, para ver si permite dar un sentido más favorable o de mayor aceptación a las PAM que se mantienen trabajando.

Notas

- 1 El presente estudio fue aprobado y financiado por la Coordinación de la Investigación Científica de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en 2016. Los autores agradecen el apoyo institucional recibido para la realización de esta investigación.
2. En un estudio previo, se ha señalado la situación de que, conforme aumente la población envejecida en países como México, habrá mayor posibilidad de que las PAM tiendan a buscar un empleo con el fin de obtener un ingreso para su sobrevivencia, como, por ejemplo, en la venta ambulante (Meza, 2015). Debido a este tipo de aspectos, el estudio del empleo y sus condiciones para las PAM será un tema de mayor relevancia social por el inminente crecimiento de la población adulta mayor en México y América Latina (Ham Chande, 2003).
- 3 Una de las principales razones que lleva a las empresas a incorporar a las PAM es la petición del Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores (INAPAM) para que les ofrezcan empleo a través de su Programa de Vinculación Laboral.

Referencias

- ARDILA, R. (2003). Calidad de vida: una definición integradora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35, 2, 2003, Bogotá, Colombia, 161-164.

- ARIAS, FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, SANTACREU y RUVALCABA (2011). "Quality of life in Mexico and Spain". En: POWEL, J. y CHEN, S. (2011). *The Global Dynamics of Ageing*. London: Nova Science Publishers.
- BOWLING, A. (2005). *Ageing Well. Quality of Life in Old Age*. New York: Open University Press.
- BOWLING, A. (2007). "Quality of Life in Olden Age: What older people Say". En: MOLLENKOPF, H y WALKER, A. (Coords.). (2007). *Quality of Life in Old Age. International and Multi-Disciplinary Perspectives*. Dordrecht, Países Bajos: Springer.
- BROWN, A. S. (1996). *Social Process of Aging and Old Age*. New Jersey: Prentice Hall.
- CANTARERO, R., POTTER, J. & LEACH, C. (2007). "Perceptions of Quality of Life, Sense of Community and Life Satisfaction among Elderly Residents in Schuyler and Crete, Nebraska". En: *Architecture program: Faculty Scholarly and Creative Activity. Paper 4*, Lincoln, University of Nebraska, 34-40.
- CORRALES, E., TARDÓN, A. y CUETO, A. (2000). Estado funcional y calidad de vida en mayores de setenta años. *Psicothema*, 12, 2, Oviedo: Universidad de Oviedo, 171-175.
- DE LA GARZA, E. (2011). Introducción: construcción de la identidad y acción colectiva entre trabajadores no clásicos como problema. En: DE LA GARZA, E. (2011) *Trabajo no clásico, organización y acción colectiva*. UAM-Plaza y Valdez: CDMX.
- ENCUESTA NACIONAL DE OCUPACIÓN Y EMPLEO. ENOE. Primer trimestre (2017) *Tabulados interactivos*. México: INEGI.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. y ZAMARRÓN, M. (2007). Cuestionario Breve de Calidad de Vida (CUBRECAVI). Madrid: Ediciones TEA.
- GALLI, D. (2008). Autopercepción de calidad de vida: un estudio comparativo. *Psicodébate 6. Psicología, Cultura y Sociedad*, 85-105.
- GERGEN, K. y GERGEN, M. (2000). The New Aging: Self Construction and Social Values. En: SCHAIK, K. W. (Ed.) (2000), *Social Structures and Aging*. New York: Springer.
- GÓMEZ MENA, C. (2018). Sin recibir salario, 28 mil adultos mayores trabajan de empacadores. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2018/05/05/sociedad/029n1s0c>
- GONZÁLEZ-CELIS, A. L. y Padilla, A. (2006). Calidad de vida y estrategias de afrontamiento ante problemas y enfermedades en ancianos de Ciudad de México". *Revista Univ. Psychol*, 5, 3, Bogotá, Colombia, 501-509.
- GONZÁLEZ-CELIS, A.L. (2010). Calidad de vida en el adulto mayor" En: GUTIÉRREZ, L. M. y GUTIÉRREZ, J.H. (2010), *Envejecimiento humano. Una visión transdisciplinaria*. México: Instituto de Geriatria.
- HUENCHUAN, S. (2011) *Los derechos de las personas mayores. Materiales de estudio y divulgación. Módulo 1. Hacia un cambio de paradigma sobre el envejecimiento y la vejez*. Chile: CEPAL, UNFPA y Asdi.
- LOW, G., MOLZAHN, A. y KALFOSS, M. (2014). Cultural Frames, Qualities of Life and the Aging Self. *Western Journal of Nursing Research*, 36, 5, 643-663.
- MEZA C., A. (2015). *Sentido del trabajo en la informalidad: Un estudio con personas adultas mayores vendedoras ambulantes*. Tesis de Doctorado. Doctorado en Ciencias Sociales. México: Universidad de Guadalajara.
- MEZA, A. y RAMOS, J. (2012). La situación de los adultos mayores del Estado de Michoacán: condiciones de salud, socioeconómicas, materiales, apoyo social y percepciones sobre su calidad de vida. En: MARTÍNEZ, D. (2012). *Caleidoscopio Migratorio. Un diagnóstico de la situación migratoria actual en el Estado de Michoacán desde distintas perspectivas disciplinarias*. Morelia: UMSNH-UAZ-CONACYT-COECYT Michoacán.
- MEZA, A. y RAMOS, J. (2018). Sentido del trabajo en personas adultas mayores empacadoras de tiendas de autoservicio de la ciudad de Morelia, Michoacán. En: SALINAS, J., SOLÍS, O. y GONZÁLEZ, M. (2018). *Estudios sobre género, educación y trabajo. Panóptica de la realidad laboral II*. México: UAO-Eólica Grupo Editorial.
- MILLÁN, J.C. (2011). Envejecimiento y calidad de vida. *Revista Galega de Economía*, 20. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. 1-13.
- NEFFA, J. C. (2010). La transición desde los 'verdaderos empleos' al trabajo precario. En: DE LA GARZA, E. y NEFFA, J. C. (2010), *Trabajo, identidad y acción colectiva*. México: UAM-Plaza y Valdez.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1996). ¿Qué calidad de vida?. En: *Foro Mundial de Salud*, 17, 385-387.
- PAZ, J. (2010) *Envejecimiento y empleo en América Latina y el Caribe*. Suiza: OIT.
- PEÑA PÉREZ, B., TERÁN TRILLO, M., MORENO AGUILERA, F. y BAZÁN CASTRO, M. (2009). Autopercepción de la calidad de vida del adulto mayor en la Clínica de Medicina Familiar Oriente del ISSSTE. En: *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*. 53-61.
- RAMOS, J. (2009). El abandono y la vejez: un estudio de representaciones sociales en personas mayores de 60 años de la ciudad de Morelia. *Tesis para obtener el grado de Maestría en Psicología Social*. Querétaro, Universidad Autónoma de Querétaro, 2009.
- RAMOS, J., MEZA, A. y FLORES, J. (2016). El significado del envejecimiento. Una aproximación a la psicología social de la vejez. En: SANTANA, R. y AGUAYO, A. (2016) *Retratos psicosociales de la realidad*. Guadalajara: Universidad Enrique Díaz de León.
- STEWART, A. Y KING, A. (1994). Conceptualizing and Measuring Quality of Life in Older Populations. En: ABELES, R., GIFT, H., y ORY, M., (Coords.) (1994). *Aging and Quality of Life*. New York: Assistant.
- VARGAS, S. (2011). Capacidad cognitiva y percepción de calidad de vida de personas entre 54 y 78 años de edad que participaron en actividades recreativas. *Revista Educación*, 35, 1, San Pedro, Costa Rica. Universidad de Costa Rica, 1-28.

- VERA, M. (2007). Significado de la calidad de vida del adulto mayor para sí mismo y para su familia". *Anales de la Facultad de Medicina*, 68, 3. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- VICTOR, C. (1994). *Old Age in Modern Society. A Text Book of Social Gerontology*. London: Springer-Science and Business Media.
- VICTOR, C. (2005). *The Social Context of Ageing. A Text Book of Gerontology*. New York: Routledge.
- XAVIER, F., FERRAZ, M., MARC, N., ESCOSTEGUY, N. & MORIGUCHI, E. (2003). "Elderly People's Definition of Quality of Life". *Revista Brasileña de Psiquiatría*, 25, 1. 31-39.
- YANGUAS, J. (2006). *Análisis de la calidad de vida relacionada con la salud en la vejez desde una perspectiva multidimensional*. Madrid: Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).

Nuevo modelo educativo: no memorizar sino aprender. Apuntes para una reflexión

VÍCTOR MANUEL ROSARIO-MUÑOZ,¹
MARITZA ALVARADO-NANDO,² MA. LUCILA ROBLES-RAMOS³



Resumen

El nuevo modelo educativo en México plantea un paradigma en el que se reconocen los cambios exponenciales que hoy en día exigen un replanteamiento de los sistemas educativos para garantizar el cumplimiento de dos políticas públicas irrenunciables. Por una parte, una mayor cobertura en todos los niveles de educación básica y, por la otra, la garantía de la calidad de los aprendizajes, con pertinencia y equidad. En este marco, algunos ejes que se asumen y que configuran la propuesta educativa enfatizan un trabajo formativo con enfoque humanista, desarrollo en las habilidades socioemocionales, la autonomía de las escuelas, la pertinencia de la formación docente, la articulación entre los diferentes niveles escolares, entre otros. La meta a lograr es construir la visión del modelo y de los planes y programas de estudio.

Palabras clave: Modelo educativo, Aprendizajes, Educación básica, Calidad, Pertinencia.

New Educational Model: Not to Memorize but to Learn. Notes for a Reflection

Abstract

The new educational model in Mexico proposes a paradigm in which the exponential changes that nowadays require a rethinking of educational systems to guarantee compliance with two irrevocable public policies are recognized. On the one hand, greater coverage at all levels of basic education and, on the other, the guarantee of the quality of learning, with relevance and equity. In this framework, some axes that are assumed and that shape the educational proposal emphasize a formative work with a humanistic approach, development in socio-emotional skills, the autonomy of schools, the relevance of teacher training, the articulation between the different school levels, among others. The goal to achieve is to build the vision of the model and of the plans and programs of study.

Key words: Educational Model, Learning, Basic Education, Quality, Relevance.

Recibido: 12 de agosto de 2018
Aceptado: 9 de septiembre de 2018
Declarado sin conflicto de interés

- 1 Profesor investigador del Departamento de Recursos Humanos del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Correspondencia: vrosario14a118@hotmail.com
- 2 Profesora investigadora del Departamento de Ciencias Sociales del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara.
- 3 Profesora investigadora del Departamento de Recursos Humanos del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara.

Introducción

El nuevo modelo educativo que la Secretaría de Educación Pública (2017) se ha propuesto como la plataforma desde donde se pretende transformar el sistema educativo mexicano, representa una oportunidad para el debate, así como para profundizar y generar una verdadera propuesta innovadora, a partir de las directrices que plantea ya que pretende modificar, de manera integral, la vida académica de las escuelas en los diversos niveles educativos de preescolar, primaria, secundaria y preparatoria.

Se debe entender que el modelo educativo es una iniciativa de carácter formal, es un deber ser, en donde uno de los ejes centrales es, sin duda, la concreción y articulación de los perfiles de egreso en las trayectorias escolares de las niñas, niños y jóvenes de México. En efecto, establece, de manera ascendente, las competencias básicas fundamentales en cada nivel educativo desde preescolar hasta la educación media superior. Se habla de los aprendizajes clave en lenguaje y comunicación, el pensamiento matemático, el mundo natural y social, pero también, rumbo a un desarrollo integral, la educación física, las artes, y la educación socioemocional. Estos aprendizajes serán el sustento para que el profesorado imagine, formule y materialice prácticas docentes que pongan en el centro al estudiante, altamente interactivas y profundamente lúdicas.

Estos aprendizajes, que establece el modelo educativo, deberán llevarse a cabo en ambientes de aprendizaje, desde una perspectiva humanista y con el desarrollo de tareas de carácter constructivista, en donde la interacción que se genera entre el alumno y los objetos de conocimiento, propicia nuevos esquemas para la comprensión de los contenidos de aprendizaje en la escuela y, principalmente, las razones y argumentaciones de lo que se aprende.

Esta perspectiva plantea cambios específicos en el trabajo docente cotidiano, desde la elaboración de los planes de clase argumentados, hasta el diseño de nuevas prácticas, mediante la implementación de situaciones de aprendizaje, contextualizados y lúdicos para generar un mayor conocimiento.

Esta última intención, que no es nueva y que se gesta desde hace más de 20 años, ha generado un discurso educativo en la búsqueda de la congruencia en el sentido de que las actividades docentes tendrían que ser de la misma naturaleza de las intenciones y calidad de los aprendizajes que se pretenden. Esto ha

derivado en nuevas concepciones y cambios esenciales en la práctica docente. A partir de entonces, el quehacer docente del profesorado fue el centro de estudios e investigaciones, en el sentido de mejorar los procesos para planear nuevas formas de concebir y delinear el acto de educar. Surgieron nuevas directrices y lineamientos para el desarrollo y evaluación de la práctica docente, en el marco del cambio respecto al rol del profesor, del directivo, en la generación de ambientes de aprendizaje, en los que el alumnado debería de estar inmerso desde el momento de su ingreso a la escuela, entendiendo a ésta como un espacio abierto e intensamente educador.

En el contexto de esta perspectiva, la investigación educativa, con el surgimiento de las propuestas de cambio curricular desde preescolar hasta la educación media superior, empieza a aportar algunas valoraciones respecto a los sujetos de la educación, los materiales educativos, las metodologías para el aprendizaje, la evaluación de las prácticas docentes y de los aprendizajes, las tecnologías de la información, la formación y actualización del profesorado y de directivos, las problemáticas socioemocionales. Sin embargo, no se ha avanzado lo suficiente en la valoración de sus impactos, lo que permitiría evaluar las transformaciones reales o el desarrollo de los aprendizajes curriculares en el alumnado.

Lineamientos para el debate: ¿desde dónde problematizar el modelo?

Es hasta finales de los noventa y principios de este siglo que se han formalizado una serie de políticas públicas en materia de ciencia y tecnología que el Conacyt ha implementado y que han potenciado el desarrollo de la investigación educativa básica y aplicada, como mediación para abordar los principales campos problemáticos, sobre los cuales hay un interés cada vez mayor por comprender los fenómenos referidos a la calidad y mejora continua de las escuelas, los procesos educativos y sus actores.

En este contexto, ¿qué implicaciones tiene el planteamiento en el modelo educativo respecto al tránsito de la memorización al paradigma de aprender a aprender? ¿Por qué se subraya en el modelo educativo en el hecho de dejar la memorización de información que no conduzca al conocimiento y aprendizaje? ¿Cómo se gesta e interioriza en las escuelas la memorización como método de trabajo? Indudablemente que atrás de la memorización existe una concepción sobre la práctica docente que puede analizarse a par-

tir de las siguientes preguntas con algunas respuestas, como una muestra para profundizar en un debate amplio y de trascendencia.

Así, se tiene que en los procesos educativos que privilegian la memorización tienen implicaciones que pueden develarse a través de algunas preguntas y sus respuestas: ¿qué se enseña? Contenidos curriculares consignados en los programas de las asignaturas o también denominadas unidades de aprendizaje. ¿Cómo se enseña? Mediante la exposición magisterial, con técnicas que privilegian lo que el profesor hace, con actividades de carácter mecánico, repetitivas, individuales, de repetición mecánica, se valora lo aprendido mediante exámenes que privilegian la información retenida por las y los alumnos, muchas veces, sin sentido. ¿Quién enseña? El docente, él es el centro del proceso del aprendizaje, alrededor de él se organizan las actividades en clase, él dice qué, cómo, cuándo, y para qué, aunque no necesariamente lo comparte al alumnado; utiliza metodologías que tratan de retener información, por lo que los alumnos, hombres y mujeres, se convierten en recipientes, obedientes para seguir las consignas del profesor y se privilegian los resultados mediante el examen; una educación de tipo bancaria, de maquila. ¿Dónde se enseña? Principalmente en el aula, espacio definido desde hace siglos y en donde las niñas y los niños trabajan. Es el lugar que se rige como el “espacio fábrica” en el que hay un horario de ingreso, un timbre que controla los tiempos y movimientos de los estudiantes a través de la chicharra, el silbato, instrumento que marca los momentos para la entrada, el recreo y la salida. Una concepción de educación-fábrica. ¿Para qué se enseña? Para mantener el estatus quo, para el individualismo social, en la ruta de no cuestionar la imposición, se trata de recabar la mayor información y asumir reglas establecidas para no generar conflictos o modificaciones a lo establecido por años y que han funcionado. También se enseña, de manera implícita, a ser hedonista, superficial, a ser dócil y obediente. ¿Cuál es el papel del profesor? Es el director del proceso, el que sabe, dicta, expone, decide, castiga, premia, califica, señala. Es quien ostenta el poder absoluto en el aula y, por lo general, practica un respeto unilateral. La educación memorística desde esta lógica es monótona e intrascendente para los alumnos, aburrida y causa del desinterés del estudiante por las actividades de la escuela; el alumnado se convierte en potencial reprobador y desertor. ¿Cuál es el papel del alumnado? Obedecer a las consignas del profesor, acatar las reglas que establece de manera unilateral, seguir a

quien se considera que ostenta el saber, el que determina los rituales pedagógicos como, guardar silencio, saludar cuando indica el docente, pedir permiso para ir al baño, hablar cuando se le autorice, comprender que no tiene derecho de réplica y nunca contradecir a sus profesores. En síntesis, la educación memorística forma para la inmediatez, a un ciudadano pasivo, no solidario, ausente en decisiones colectivas y con una percepción y actuación fragmentada en la comunidad a la que pertenece.

Pasar del anterior modelo de formación que se enmarca las conductas y que privilegia la memorización, implica reconocer y asumir otro tipo de concepciones sobre la sociedad, educación, aprendizaje, así como considerar otros roles tanto del docente como del alumnado para una formación con valor agregado.

En este aspecto el modelo educativo establece que es hora de que la población estudiantil se embarque en procesos formativos para *aprender a aprender*. Este planteamiento implica el reconocimiento de los retos que tiene el sistema educativo mexicano, frente a los nuevos escenarios globales, en el dinamismo en la generación de conocimiento nuevo, en el desarrollo de la ciencia y la tecnología, en la necesaria formación de competencias transversales, para toda la vida, en los sujetos principales de la educación: las niñas, niños y jóvenes. En efecto, educar en la complejidad, en el contexto de las manifestaciones sociales y productivas, hace que sea necesario formar a una persona para que enfrente y se anticipe a estos retos, que están instalados en el presente y que son parte de la vida cotidiana de la población.

¿Qué significa aprender a aprender?

No se debe perder de vista que, el reconocimiento de los cambios acelerados y de las reconfiguraciones en los esquemas para la interpretación de la realidad, han derivado en la búsqueda de nuevos modelos pedagógicos y enfoques diferentes para abordar los procesos formativos y viabilizar, en la pertinencia, el logro de perfiles de egreso en la educación obligatoria. Esto significa reconceptualizar los fines de la educación de cara a los próximos, por lo menos 30 años, horizonte en el que habrá nuevas generaciones que formarán parte de una nueva ciudadanía, con retos cambiantes y nuevos dilemas, para nuevas realidades y, con altas dosis de incertidumbre. En síntesis, todos los planteamientos que impliquen el desarrollo humano, tendrá que ser repensado, reconceptualizado, reescrito y redescubierto de manera permanente,

lo que deberá manifestarse en nuevos currículos o en la actualización curricular permanente, que permitan nuevas formas de entender al sujeto que aprende.

En este escenario queda claro que no es suficiente y carece de valor que el estudiantado memorice datos, que no le permitan explicar y tomar decisiones sobre los fenómenos cambiantes que vivirá intensamente en su vida cotidiana. No podemos ni debemos educar para la obsolescencia. El cuarto informe al Club de Roma (1979) establecía que había que educar para la anticipación más que para la adaptación.

Ese es el reto que plantea este paradigma y que es uno de los elementos epistemológicos del modelo educativo presentado por la SEP. ¿Cuáles son sus constitutivos? ¿Qué implicaciones se derivan para la práctica docente? ¿Qué requerimientos tiene para la formación de docentes?

Aprender a aprender es un concepto que desde hace años fue planteado como la alternativa educativa para que el alumnado construyera estrategias, lineamientos y herramientas para el logro de capacidades o competencias para toda la vida. Es decir, saberes que, al aplicarlos en los diferentes contextos, le permitirán a la persona viabilidad para el autoaprendizaje, en un marco de autonomía y libertad para comprender y argumentar lo que aprende, cómo lo aprende, para qué lo aprende y el rol que ha tenido en las competencias adquiridas.

Aprender a aprender exige ambientes de aprendizaje promovidos por el profesorado que desarrolla su práctica docente con una profunda pasión, amor y cultivo de la ética, de los valores fundamentales y emergentes, en el reconocimiento de una sociedad que se reconfigura y que requiere que el docente se movilice en sus propios procesos de formación continua.

Aprender a aprender tiene la intención de promover y potenciar en el alumnado la creatividad, imaginación, a enfrentar retos para la solución de problemas, a generar la cultura del emprendimiento, a trabajar los proyectos con sus pares, a desarrollar procesos y explicar las razones del camino tomado y a valorar sus resultados. Significa, también, fortalecer la convivencia y su necesidad para hacer las tareas en comunidad, ayudar al otro para cumplir metas.

Aprender a aprender exige liderazgo académico tanto del profesorado como de los directivos, para diseñar buenas y nuevas prácticas, tanto en el aula como en los diferentes espacios de la institución escolar. Hace énfasis en la lógica de un trabajo horizontal, dialógico, de estudio permanente de las realidades local, nacional e internacional. En suma, crear

un ambiente positivo en tanto que se observe, por parte de los padres de familia, un reconocimiento y percepción de que en la escuela se gestan y se vive la construcción de competencias que habilitarán al alumnado, a sus hijos, en los retos sociales que se les presenten y en el camino de sus subsecuentes trayectorias escolares.

Para no concluir

El tránsito de una educación memorística a una educación para aprender a aprender presenta, en la práctica, retos inmediatos como el cambio de los estilos de gestión directiva, es decir, de la imposición a la colegiación, del autoritarismo a la participación, de la concentración del poder a la delegación de las responsabilidades, de la inmovilización a la creación de conciencia social. Pasa, por lo tanto, en el vehículo de un liderazgo académico incluyente, con visión y respeto a los actores institucionales: el profesorado, los alumnos, padres de familia y miembros de la comunidad donde se encuentra inmersa la escuela.

En ese sentido, cobra relevancia la formación permanente del profesorado que enfatice la actualización disciplinar y pedagógico, en el fortalecimiento y en el diseño de las prácticas docentes que integren los valores de la inclusión, la equidad de género, el reconocimiento de la diversidad, el multiculturalismo, la justicia y los derechos de las niñas y niños.

Finalmente, la socialización permanente del modelo educativo en lo referente a los temas claves con los padres de familia y el estudiantado, permitirá decantar los principales horizontes por donde transitará la escuela mexicana en los próximos años.

Referencias

- BOTKIN, JAMES W.; ELMANDJRA, MANDI y MALITZA, MIRCEA (1979). *Aprender, horizonte sin límites. Informe al Club de Roma*. Madrid: Santillana. Colección Aula XXI.
- HERRERA CLAVERO, F. (2002). Aprender a pensar y pensar para aprender. *Euphoros*, 4, 2002. Madrid: UNED, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- NOVAK, JOSEPH D. GOWIN, D. BOB. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca. Recuperado de: [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU_Novak-Gowin_Unidad_1\(1\).pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU_Novak-Gowin_Unidad_1(1).pdf)
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y creatividad. México: SEP. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf

Normas para la recepción de colaboraciones en la *Revista de Educación y Desarrollo*



1. *Revista de Educación y Desarrollo* publica artículos que constituyan informes de investigación, revisiones críticas, ensayos teóricos y reseñas bibliográficas referidos a cualquier ámbito de la psicología y en general las ciencias de la educación.

2. Los trabajos deberán ser originales, inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista o medio de publicación.

3. Para su dictaminación, se enviará un original en formato electrónico PC en un procesador de textos indicando el programa y la versión (preferentemente Word versión 6 o superior). La vía preferencial para esta comunicación será el correo electrónico en forma de archivo adjunto (*attachment*). También se pueden enviar trabajos por correo convencional a la dirección de la revista. En ese caso, se enviará un original y tres copias en formato de papel y adjunto un disco con el archivo o los archivos correspondientes.

4. Al recibir el trabajo propuesto se acusará recibo vía correo electrónico. La primera etapa de la dictaminación iniciará con la revisión por parte del editor acerca de que el manuscrito cumpla con los requisitos establecidos en estas *Normas...*, que se completen los trámites establecidos como la recepción de la carta de no conflicto de interés, y la revisión de los aspectos formales relacionados con la redacción, la presentación de datos y los aspectos señalados en el numeral 13. Si no se cumple con estos requisitos o no hay comunicación posterior al envío relacionado con el cumplimiento de los mismos, el manuscrito se dará por no aceptado como parte del proceso de evaluación. Cumplidos los requisitos antes señalados en esta primera etapa, se enviará el manuscrito para su dictaminación por parte de por lo menos tres evaluadores externos distintos (*peer review*). Una vez dictaminado positivamente el artículo en cuestión, el fallo se hará del conocimiento del autor principal o del autor que hizo el primer contacto vía correo electrónico. El autor o autores deberán hacer constar su dirección postal, dirección electrónica, teléfono de contacto y otros datos generales de identificación.

5. Los originales de informes de investigación, ensayos y revisiones críticas tendrán una extensión máxima de 20 cuartillas, tamaño carta, incluidas las notas y las referencias bibliográficas. Las reseñas bibliográficas tendrán una extensión máxima de 2 cuartillas y deberán comentar un libro o producción editorial de reciente aparición. Las cuartillas deberán ir mecanografiadas a 1.5 espacios, utilizando la fuente times new roman o arial de 12 puntos, con un margen de 2.5 centímetros por los cuatro lados y con las páginas numeradas. No se admitirán originales que sobrepasen la extensión recomendada.

6. Para la presentación del trabajo, el autor o los autores deberán seguir las normas editoriales y técnicas expresadas enseguida: En la primera página deberá constar el título del trabajo -en español e inglés, nombre y apellidos del autor o autores en el orden en que deseen ser presentados, así como la universidad, departamento, centro o instancia donde se ha realizado el trabajo. Se debe incluir también el domicilio completo de la instancia o institución y de los autores, así como sus teléfonos, faxes y correos electrónicos, así como cualquier otro dato que facilite su localización. Se deberá incluir una carta firmada por los colaboradores donde declaren que el material presentado es original y de su autoría; que no ha sido publicado, que no está sometido a dictaminación o publicación simultánea de manera total o parcial en otro medio nacional o extranjero y que no será enviado a otro medio en tanto no se reciban los resultados de la evaluación. Asimismo, consignarán que los colaboradores de la propuesta contribuyeron de manera significativa a la elaboración del manuscrito; y que no existe conflicto de interés para su publicación. El formato correspondiente será enviado al autor principal por correo electrónico en respuesta a la primera comunicación.

7. Los gráficos, figuras y tablas deberán ser en blanco y negro y realizarse con la calidad suficiente para su reproducción directa. Se incluirán en el cuerpo del texto (archivo), así como en archivos aparte, indicando con claridad dónde deben insertarse. El número de ilustraciones (tablas, cuadros y figuras) no deberá exceder de

diez. Por cuestiones de diseño, se sugiere utilizar preferentemente tablas en lugar de figuras o gráficos para comunicar la información en los casos en que así pueda hacerse. Las tablas, deberán llevar el título correspondiente y secuenciado en la parte superior, mientras que en la parte inferior deberán citar la fuente de donde proviene la información. Las figuras y gráficos llevarán el título en la parte inferior. Los pies de las figuras, gráficos y tablas deberán escribirse en hoja aparte, con la misma numeración que las figuras correspondientes. No se reproducirán fotografías ni esquemas excesivamente complejos desde el punto de vista de la diagramación.

8. Las notas a pie de página, cuando existan, deberán escribirse al final del texto, empleando una numeración correlativa, en texto natural (no usar la opción de pie de página del procesador).

9. Los trabajos deberán ir acompañados de un resumen en español y en inglés que no debe exceder de 250 palabras, así como de una lista de 4 ó 5 palabras clave que describan el contenido del trabajo en las dos lenguas. También deberá traducirse al inglés el título del trabajo.

10. Las referencias se ajustarán a las siguientes normas: Todos los trabajos citados deben aparecer en la lista de referencias y viceversa. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias por orden alfabético de autores. En el texto se indicará el autor, el año de publicación y la página donde se encuentre el texto citado cuando proceda (Vgr. Méndez, 2001:32).

En la bibliografía, los **libros** se citarán de la siguiente manera: Apellido o apellidos del autor o autores en mayúsculas (coma), inicial/es del nombre (punto), año de edición entre paréntesis (punto), título en cursivas (punto), lugar de edición (dos puntos) (se debe incluir la ciudad de edición, no el país), editorial (punto), sin consignar la razón social (Vgr. S. A., S. de R. L., etc.) Ej.: TYLER, H. (1988). *Diseño experimental*. México: Trillas.

Artículos (o capítulos de libro o partes de un todo): Apellidos del autor en mayúsculas (coma), iniciales del nombre (punto), año de edición entre paréntesis (punto), título del trabajo en redondas (punto), título de la revista en cursivas (coma), volumen en cursivas (coma), número de la revista en cursivas (coma) y página/s (punto). Ej.: GÓMEZ, G. (1991). Métodos correlacionales sobre estudios de rendimiento escolar. *Revista de investigación educativa*, III, 6, 236-251. Los capítulos de libro deberán consignar los datos del libro total. Ej.: DÍAZ BARRIGA, Ángel (2000), *Evaluar lo académico*. Organismos interna-

cionales, nuevas reglas y desafíos, en PACHECO, Teresa y DÍAZ BARRIGA, Ángel (coords.), *Evaluación académica*. México. CISE/FCE, pp. 11-31.

El texto citado irá entrecomillado y, a continuación, entre paréntesis, el apellido del autor (coma), año de publicación (coma) y páginas del texto.

11. Toda colaboración estará subdividida por el autor en secciones, y si es pertinente, con los correspondientes títulos numerados. La redacción se reserva la inclusión o modificación de títulos, subtítulos, ladillos, etc., por motivos de diseño y maquetación. La revista recomienda altamente el uso del formato IMRyD (Introducción, Métodos, Resultados y Discusión) Cf. Day, R. A. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Washington: OPS.

12. Arbitraje. Los trabajos se someterán a un proceso de evaluación ciega (*peer review*) por parte de un mínimo de tres dictaminadores de instituciones externas (es decir, diferentes a la institución del autor principal) una vez cumplidos los requisitos de la primera etapa de recepción del manuscrito, por lo que se deben evitar las referencias explícitas o tácitas a la autoría del mismo, tanto en el cuerpo del texto como en las citas y notas. El formato de dictaminación también prevé un apartado de normas éticas de elaboración del trabajo científico cuyo resultado puede ser determinante.

13. Una vez dictaminado positivamente el artículo, el autor o autores cubrirá(n) una cuota de pago de derechos de publicación. La cuota tomará la forma de una donación sobre la cual *no se expedirá recibo o documento* y será utilizada íntegramente para los costes de evaluación, diseño y diagramación del número en que aparezca el artículo.

14. Los autores de los trabajos publicados recibirán una copia electrónica de la revista completa y de su trabajo en formato pdf, vía correo electrónico.

15. La dirección y redacción de la *Revista de Educación y Desarrollo* no se hacen responsables de los puntos de vista y afirmaciones sostenidas por los autores. No se devolverán originales. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista obra de buena fe y, por tanto, no se hace responsable del manejo doloso de información por parte de los autores ni, en su caso, el posible daño a terceros. El envío de los manuscritos supone la lectura y aceptación de todas las cláusulas precedentes.